Prácticas educativas reflexivas y síndrome de burnout en docentes de primaria y secundaria

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Compás
capacitación e investigación

Compás
capacitación e investigación

© Cristian Fernan Muñoz Muñoz

© Editorial Grupo Compás, 2025
Guayaquil, Ecuador
www.grupocompas.com
http://repositorio.grupocompas.com

Primera edición, 2025

ISBN: 978-9942-33-943-0
DOI: https://doi.org/10.31876/123456789/1209
Distribución online
Acceso abierto

Cita
Muñoz, C.(2025) Prácticas educativas reflexivas y síndrome de burnout en docentes de primaria y secundaria. Editorial Grupo Compás

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad de la publicación. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE

Prólogo 6
Introducción 7
Capítulo I 9
Problema de investigación: prácticas educativas de aula y el estrés laboral 9
Síndrome de *burnout* en docentes, un problema de salud mental 9
Prácticas educativas docentes, un problema, un microcosmos social 17
La política pública de los riesgos psicosociales en Colombia: un marco de protección para el docente 19
Capitulo II 23
El síndrome de burnout: un padecimiento del estrés laboral crónico 23
El síndrome de *burnout* en el contexto en la educación 23
Historia y origen del concepto del síndrome de *burnout* 25
Delimitación del concepto 26
Características y sintomatología del síndrome de *burnout* 30
Consecuencias del síndrome de *burnout* 32
Consecuencias físicas del síndrome de burnout 32
Consecuencias psicológicas del síndrome de burnout 32
Consecuencias organizacionales del síndrome de burnout 33
Variables que inciden en la aparición del síndrome de *burnout*. 33
Variables personales asociadas a la aparición del síndrome de burnout 33
Variables del contexto organizacional asociadas a la aparición del síndrome de burnout 34
Variables del contexto familiar, social y cultural asociadas a la aparición del síndrome de burnout 34
Variables facilitadoras específicas de los profesionales de la educación asociadas a la aparición del síndrome de burnout 35

Modelos explicativos del síndrome de *burnout* 35
Las estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout* 36
Estrategias de afrontamiento de intervención individual 37
Técnicas de afrontamiento fisiológicas del estrés 39
Técnicas conductuales de afrontamiento del estrés 39
Técnicas cognitivas de afrontamiento del estrés 40
Estrategias de intervención social del estrés 42
Las estrategias de intervención organizacional del estrés 42
El escenario del síndrome de *burnout* en Colombia en docentes, una revisión de la literatura científica 44
Características sociodemográficas y laborales de los docentes de primaria y secundaria en relación con el síndrome de burnout 45
Factores de salud y psicológicos en docentes en relación con el síndrome de burnout 47
Aspectos educativos, pedagógicos o didácticos relacionados con los estudios de síndrome de burnout 51
Capítulo III 56
Las prácticas educativas como espacio de construcción reflexiva 56
Aspectos claves de la práctica educativa del docente 56
Prácticas educativas reflexivas del docente una estrategia de construcción de saberes 62
Introducción a las prácticas educativas reflexivas 62
Conceptualización de las prácticas educativas reflexivas 65
Dewey: El pensamiento reflexivo como un objetivo de la educación 71
Los aportes de Schön: el profesional reflexivo frente a la racionalidad técnica 73
Paulo Freire: el concepto de la praxis reflexiva del docente 75
Philippe Perrenoud: el docente reflexivo fundamental en el quehacer pedagógico. 77
Niveles de las prácticas educativas reflexivas 78

Las comunidades de aprendizaje: las prácticas educativas reflexivas entre docentes 89

Modelo teórico sistémico reflexivo para el estudio del síndrome de *burnout* en docentes 91

Supuestos de partida del modelo sistémico reflexivo 92

Comprensión sistémico – reflexiva del síndrome de burnout docente 94

Supuestos para una comprensión sistémico reflexivo para el estudio del síndrome de burnout docente 96

El síndrome de burnout *docente un fenómeno sistémico* 96

La acción reflexiva del docente actúa como un bucle que permite la identificación de los factores de riesgo y estrategias de afrontamiento del síndrome de burnout docente 97

La acción reflexiva permite la reconstrucción de la práctica para la restauración del equilibrio sistémico 97

Diagramación del modelo sistémico - reflexivo para el estudio del síndrome de burnout docente 98

Conceptualización del síndrome de burnout en docentes desde el postulado sistémico - reflexivo 100

Capítulo IV 102

Construcción colectiva de categorías desde las comunidades de aprendizaje 102

Análisis categorial desde las categorías teóricas de las prácticas educativas del docente 102

Categoría uno: momentos de la clase 103

Categoría dos: secuencias didácticas 105

Categoría tres: relación con personas 108

Categoría cuatro: organización social de la clase 109

Categoría cinco: distribución del tiempo y el espacio 110

Categoría seis: contenidos curriculares 112

Recursos educativos 116

Análisis desde las categorías emergentes desde las comunidades de aprendizaje 118

Categorías y subcategorías emergentes 119
Estrategias de afrontamiento emergentes del síndrome de burnout 129
Factores de riesgos emergentes del síndrome de burnout en las prácticas educativas docentes 140
Identificación de mejoras en la práctica educativa de los docentes 146
Conclusiones y recomendaciones: aprendizajes desde la construcción colectiva..166
Referencias 173

Prólogo

Este libro presenta un análisis de la práctica educativa docente como parte de la complejidad de prácticas sociales, por esto está determinada por muchos factores que afectan de manera directa o indirecta la forma en que el docente vive su quehacer. Es el espacio de interacción del docente con la sociedad, las directivas, los padres de familia y con los alumnos. Representa, además, un espacio donde existen diversos factores de riesgo para el padecimiento de problemas generados por el estrés, como el síndrome de *burnout*.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar posibles mejoras de las prácticas educativas reflexivas de docentes de primaria y secundaria, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje para la reducción de los factores de riesgo en una institución educativa del municipio de Pereira.

El diseño metodológico de la investigación se ubica en el enfoque crítico social, por medio del cual se busca una acción que procure mejorar las problemáticas identificadas con la participación de la misma población a investigar. La metodología de la investigación corresponde a la tipología de investigación acción participativa, que apunta a una producción de conocimiento que proponga y transforme a través de procesos reflexivos, de debate y construcción colectiva de saberes.

Los resultados encontrados en el proceso investigativo se organizan en cuatro categorías emergentes: docentes, estudiantes, aspectos pedagógicos y didácticos y aspectos sistémicos. Desde estos se evidencian las estrategias de afrontamiento del estrés y los factores de riesgo en los docentes y sus respectivas transformaciones.

Las conclusiones encontradas giran en torno a la utilidad de las comunidades de aprendizaje para el ejercicio reflexivo, a la investigación tipo acción participativa como un método investigativo propicio para la mejora de situaciones problemáticas y a la importancia de la salud mental de los docentes en el proceso educativo.

Introducción

Se han propuesto diversas estrategias, modelos y procedimientos para abordar las estrategias de afrontamiento del estrés en docentes. Diversos investigadores proponen herramientas que consideran las múltiples variables asociadas al sistema educativo. Entre ellas ha surgido una modalidad de trabajo colaborativo que ha brindado oportunidades de mejora a las instituciones educativas que la han incorporado.

La modalidad de trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje consiste en la creación de espacios que fomentan la reflexión a través de reuniones, donde los docentes pueden expresar de forma segura sus inquietudes sobre temas como el estrés, el estrés laboral, las prácticas educativas y las dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se pretende que los miembros de la comunidad se apoyen con estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout* y que puedan aprender y reflexionar sobre sus prácticas.

Durante los encuentros de las comunidades de aprendizaje se estableció una conexión emocional entre los docentes al compartir y aprender sobre cómo sobrellevar las situaciones estresantes en la práctica educativa docente. Se creó un ambiente favorable para la formación grupal, enfocado en mejorar las prácticas de aula de manera individual y colectiva. Cada docente participó en el proceso reflexivo y en las acciones generadas con el objetivo de mejorar sus competencias emocionales, conductuales y organizacionales.

Los docentes valoraron estos espacios y canalizaron sus intenciones de mejorar el manejo de situaciones estresantes a través de su participación activa. La conformación de la comunidad se debió en parte a la falta de formación sobre el manejo de la salud mental en el trabajo.

Se propuso a los docentes una capacitación para conocer sobre los factores de riesgo y estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout*. Para lograr esto se creó una comunidad de aprendizaje que fomentó procesos de reflexión y acción. Al tiempo se realizó esta investigación, cuya finalidad fue identificar debilidades entorno a aspectos organizacionales, pedagógicos y relacionales en el proceso del aula de clase, para generar prácticas de educativas docentes renovadas.

La investigación se centró en un proceso de reflexión y formación conjunta. Para estructurar los fundamentos se recurrió a teorías multidisciplinares relacionadas con la pedagogía, la didáctica y la psicología. Además, medió entre diversas experiencias docentes y el compartir de los conocimientos y las capacidades reflexivas, desde el enfoque de la investigación acción participativa. De esta manera se logró un ejercicio formativo que la comunidad de aprendizaje logró autogestionar.

En concordancia con el enfoque cualitativo, la investigación de acción participativa ha permitido el desarrollo de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos dentro de las investigaciones. Y es mediante esta recolección y análisis de datos que, en este caso, se establecieron los fundamentos para la ejecución de las actividades de autoaprendizaje, reflexión, intercambio de saberes y desarrollo de la confianza.

Los docentes que se unieron al proyecto participaron de manera puntual en cada sesión y tomaron una parte activa de las mismas, compartiendo sus experiencias en las prácticas educativas, la gestión de las mismas, las secuencias didácticas y las actividades que suelen desarrollar. Compartieron, además, estrategias pedagógicas que utilizan en su labor diaria.

El compromiso de los docentes y el seguimiento de estos encuentros permitió que estos asumieran un papel de liderazgo en los encuentros de la comunidad. Los roles de los miembros evolucionaron y adquirieron autonomía en el transcurso de las reuniones, lo que hizo que mejorara su sentido de pertenencia y que hicieran un ejercicio de reconocimiento de su rol.

Los hallazgos investigativos permitieron fomentar espacios de intercambio pedagógico en diversas áreas del conocimiento, esto, a su vez, fortaleció los vínculos entre los docentes y la institución, potenciando el intercambio de conocimientos.

La información recolectada en la investigación se encuentra organizada en seis capítulos. En el primero se plantea el problema y se detalla el origen de la investigación, la problemática abordada y el vacío de conocimiento identificado. Además, se destacan los beneficiarios directos e indirectos de los resultados. Se detalla la justificación desde la importancia de llevar a cabo un estudio que impulse la mejora de las condiciones de enseñanza en las instituciones educativas. En este capítulo se presentan también el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, que hacen de hilo conductor de las fases del estudio. Por último expone el marco legal de la salud mental de los docentes en Colombia.

Capítulo I

Problema de investigación: prácticas educativas de aula y el estrés laboral

Síndrome de *burnout* en docentes, un problema de salud mental

La práctica educativa docente hace parte de un complejo sistema de prácticas sociales que la afectan directa o indirectamente (Tallaferro, 2006). En esta están inmersos diversos actores que interactúan constantemente, siendo el docente la figura mediadora (Vygotsky, 1989).

De manera directa, el docente y los estudiantes son quienes conforman el núcleo central de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y de forma indirecta participan otros actores, como los acudientes, el colectivo de docentes y los directivos de tipo nacional, regional e institucional (Zabala, 2008).

Los actores implicados generan una red de interacciones con características propias que permean, de diversas formas, la práctica docente. Por ejemplo, los docentes interactúan con los directivos y sus pares docentes en comités académicos, reuniones de planeación, evaluación y promoción. Por otro lado, la relación de los acudientes respecto a los docentes se puede clasificar en tres tipos: acudientes ausentes, acudientes atentos a los procesos educativos y acudientes que entorpecen los procesos de aula. Y, finalmente, está la interacción central, que es la que se establece entre los docentes y los estudiantes.

De manera individual y grupal estas interacciones vienen cargadas de múltiples significados, dificultades y aciertos, de necesidades educativas, cognitivas y emocionales especiales.

Estas interacciones están mediadas por una serie de políticas educativas nacionales, regionales e institucionales que regulan y ejercen influencia sobre las prácticas educativas de aula. El docente debe responder a las demandas de las políticas educativas nacionales y regionales (estándares y lineamientos curriculares, mallas curriculares, derechos básicos de aprendizaje, pruebas estandarizadas de estado); a las

exigencias de las secretarías de educación (políticas de deserción, cobertura educativa); y a los lineamientos de la institución educativa a la que hace parte (proyecto educativo institucional, proyectos trasversales, asignación académica, plan de área, planes de clase, planes integrales de ajustes razonables, manual de convivencia, sistema integral de evaluación).

Las prácticas educativas de aula se desarrollan en ambientes específicos de aprendizaje que deben facilitar los procesos educativos. Estos son los espacios donde ocurre la interacción entre actores. Hay espacios físicos, como las aulas de clase y los sitios recreativos, y también virtuales, como los medios de comunicación y las plataformas virtuales.

Las prácticas educativas del docente, entendidas como el proceso donde se hace posible la enseñanza y el aprendizaje, poseen un fundamento en la construcción de conocimientos. Allí entran en juego los conocimientos previos de los estudiantes y los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos del docente. Estos están mediados por un proceso organizativo que contempla planeación, ejecución y evaluación, como lo afirman Colomina *et al.* (2001).

A nivel relacional a los docentes se les exige ser asertivos en las interacciones con los diversos actores del proceso educativo aún cuando la convivencia laboral puede ser problemática. El docente debe dar solución a las diversas situaciones que se presentan en el aula de clase y, además, se enfrenta al desafío de manejar elevados números de estudiantes. Esto implica: la preparación, calificación y retroalimentación de evaluaciones, los problemas personales de los estudiantes, el ambiente físico del aula, la escasa inversión en aulas y material de aprendizaje, la distribución de horas, el poco material didáctico de apoyo para los niños, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, el reporte periódico de logros de aprendizaje, la elaboración de material para las clases que recarga de trabajo en casa, y factores emergentes y contingencias que generan una continua tensión en el docente.

Esta realidad hace que el docente constantemente tenga que enfrentar una serie de situaciones multidimensionales dentro de su vida profesional (Doyle, 1986). Estos factores se convierten en factores de riesgo de estrés para el docente. Las continuas exigencias, cargas académicas y administrativas a las que son sometidos en básica primaria y secundaria los convierten en una de las poblaciones más propensas a padecer enfermedades derivadas del estrés (Muñoz y Correa, 2014).

El estrés aparece como una reacción natural y necesaria de supervivencia ante situaciones amenazantes. Los primeros estudios sobre el tema se remiten a Selye (1954), quien lo define como "(..) la respuesta adaptativa del organismo ante los diversos estresores" (p.12). Este proceso suele tener tres etapas: la etapa de alarma cuando el organismo detecta el estresor; la etapa adaptativa, cuando el organismo reacciona frente al evento; y la etapa de agotamiento, donde el organismo pierde sus defensas.

Dicho agotamiento suele ocasionar disfuncionalidades y problemas relacionados con la salud física y mental. Es por esto que el estrés laboral se ha convertido en un factor importante a considerar en la salud de los colaboradores. Así la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el 2019, dedicó su jornada del Día de la salud mental a visibilizar este problema, las enfermedades que ocasiona y la preocupante cantidad de personas afectadas.

El Instituto Americano del Estrés presenta los siguientes resultados en sus investigaciones en referencia a los efectos del estrés en los órganos del cuerpo.

Tabla 1. Efectos del estrés en los órganos del cuerpo

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

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

Fuente: American Institute of Stress (2013).

Los efectos del estrés en el cuerpo cuando se presentan constantemente llevan a enfermedades más complejas. En el ámbito laboral el estrés laboral crónico produce un agotamiento que lleva al colaborador al extremo, llevándolo a padecer el síndrome de *burnout* o síndrome de desgaste ocupacional. Este ha sido conceptualizado por la *Clasificación internacional de enfermedades* (2019) como:

El resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: A. sentimientos de falta de energía o agotamiento; B. aumento de la distancia mental con respecto al trabajo, o sentimientos negativos o cínicos con respecto al trabajo; y C. eficacia profesional reducida. El síndrome de desgaste ocupacional se refiere específicamente a los fenómenos en el contexto laboral y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida. (p. 233)

Este síndrome ha sido investigado por las consecuencias negativas en la salud de los docentes y también por las consecuencias que trae a las organizaciones. En Colombia existen estudios que concluyen que en promedio entre el 10% y el 23% de los trabajadores lo padecen. La revisión de la literatura al respecto expresa que cada vez el índice aumenta, en especial en la población de docentes de primaria y secundaria (Muñoz y Gutiérrez, 2011; Muñoz y Correa, 2012).

Al respeto Menéndez y Moreno (2006) mencionan que el estrés es una reacción que activa anormalmente algunos sistemas como el hipotálamo, el sistema autónomo simpático y la médula suprarrenal. Esto se convierte en perjudicial cuando se pasa el umbral de vivencia del estrés producido por una sobrecarga de tensión repercutiendo en enfermedades y anomalías patológicas.

Es recurrente encontrar carencias en el desarrollo de estrategias de afrontamiento del estrés. A esto se le añade la falta de intervención de entidades de salud en el campo laboral y la escaza formulación de proyectos e investigaciones que evalúen la efectividad de programas y proyectos de intervención del síndrome.

Los factores de riesgo en la práctica docente se clasifican en dos categorías: personales y organizacionales. En cuanto a los factores de riesgo personales se encuentran aspectos de la personalidad que pueden ser agravantes en situaciones difíciles (Maslach y Jackson, 1984). Los docentes con mayor tendencia al síndrome de *burnout* se caracterizan por identificarse con los problemas del otro, ser más sensibles, entusiastas, con tendencia obsesiva y baja autoestima (Tonon, 2003). También lo son las personas con personalidad tipo A, caracterizadas por ser impacientes, competitivos, por tener gestos bruscos y un compromiso excesivo por lo laboral (Menéndez y Moreno, 2006).

Otro factor a nivel personal importante corresponde a las expectativas personales. Estas, según Manassero *et al*. (2000) ocupan un papel central en la aparición del desgaste profesional. El idealismo narcisista y la confianza ilimitada en la capacidad profesional pueden chocar con el sistema educativo y generan desilusión y frustración.

El rol docente implica la adecuación constante a procesos de desarrollo de los estudiantes a nivel personal, moral y cívico. Estas situaciones requieren profesionales capaces de comprender estas variables con un alto sentido crítico en lo personal, cultural y social, para hacer los procesos de acompañamiento de forma adecuada.

A esta multiplicidad de funciones se le suma hacer diagnósticos, consejería académica, adecuación a necesidades educativas, actividades administrativas, evaluaciones y presentación de informes (Esteve, 2010; Travers y Cooper, 1997). La falta de claridad del rol docente puede conllevar a generar conflictos de interrol, generando agotamiento emocional (Menéndez y Moreno, 2006).

En la búsqueda de la relación de factores sociodemográficos con el síndrome parece no haber un consenso en los estudios, ni en cuanto a sexo (Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz y Correa, 2012; Marenco, y Ávila, 2016; Reyes *et al.*, 2019; Quintero y Hernández, 2020), a la edad (Muñoz y Correa, 2014; Hermosa, 2016) o al estado civil (Tonon, 2003).

Las competencias profesionales del docente juegan un papel importante en la aparición del síndrome. Por esto Manassero *et al*. (2003) hacen una categorización de la población, así: docentes agotados, caracterizados por su reacción poco asertiva ante las demandas en la enseñanza, no esperan alcanzar ningún objetivo, están desmotivados y su labor no representa una compensación; los docentes frenéticos, que se caracterizan por ser muy comprometidos, reaccionan con máximo esfuerzo e inmediatamente ante la adversidad sin racionalizar y dosificar sus fuerzas y que cuando se sienten ineficaces los invade la desilusión y aparece el cansancio emocional y la carencia de realización profesional (Freudenberger, 1974); y los docentes poco incentivados, que carecen de motivación, no se perciben con agotamiento y no se dejan afectar en su autoestima. El proceso de enseñanza no presenta estímulos como recompensa al esfuerzo que hacen cotidianamente, de modo que se cuestionan las posibilidades de tener otro tipo de empleo.

Respecto a los factores de riesgo organizacionales, estos hacen referencia a elementos de la estructura de la empresa, el trabajo en equipo y la cultura de la organización que pueden ser dañinos para la salud de los docentes. Desde el enfoque de riesgos psicosociales los principales factores son: demandas laborales, control, liderazgo, relaciones sociales laborales y recompensa.

El primer factor intralaboral a nivel organizacional corresponde a las demandas de trabajo, que hacen referencia a las exigencias propias del trabajo. Estas pueden ser: demandas cuantitativas, de carga mental, emocionales, ambientales y físicas.

- Demandas cuantitativas: corresponden a exigencias que dependen de la cantidad de trabajo y tiempo disponible.
- Demandas de carga mental: corresponden a exigencias de procesamiento cognitivo: memoria, atención, procesamiento de información y razonamiento.
- Demandas emocionales: están relacionadas con las situaciones cotidianas que interfieren en los sentimientos y emociones.
- Demandas ambientales: se refieren a la interacción con los estudiantes, los materiales para la enseñanza, las condiciones de ruido, iluminación, temperatura y ventilación.

El segundo factor de riesgo intralaboral es el control. Dentro de este aparecen las subcategorías: autonomía, oportunidades de desarrollo profesional, posibilidad de participar en el cambio, claridad del rol de trabajo y capacitación y formación. En este factor se analiza la posibilidad que tienen los docentes de ejercer influencia en la toma de decisiones acerca de aspectos que intervienen en su práctica.

- Nivel de autonomía laboral: margen de decisión que posee el docente sobre la clase en cuanto a actividades de aprendizaje, cantidad de trabajo, ritmo y forma de trabajar.
- Oportunidades de desarrollo profesional: posibilidad del docente para usar y desarrollar sus habilidades y competencias.
- Posibilidad de participar en el cambio: si el docente posee mecanismos desde la organización para incrementar su capacidad de adaptación al cambio.
- Claridad de rol de trabajo: si están o no establecidos los objetivos del trabajo, sus funciones y resultados. De esto depende la autonomía del docente y los impactos de su trabajo.
- Capacitación y formación: actividades de inducción, entrenamiento y formación que la institución educativa exige.

El tercer factor de riesgo intralaboral es el liderazgo y las diferentes relaciones sociales en el trabajo. Las características de liderazgo influyen en el modo de realizar el trabajo en las aulas de clase. Cumplen un rol fundamental el feedback del desempeño, los elementos del trabajo colaborativo y las diferentes formas de apoyo social, sumado a los aspectos emocionales. Se agrupan en este grupo de factores cuatro subcategorías: características del liderazgo, relaciones sociales en el trabajo, retroalimentación del desempeño y relación con los colaboradores.

- Liderazgo: la gestión de los procesos educativos desde los aspectos estratégicos y directivos es fundamental en la formación de situaciones estresantes. Los líderes inmediatos son fundamentales en la asignación de trabajo y de objetivos, para resolver conflictos, promover la participación y generar motivación.
- Relaciones sociales en el trabajo: son vitales los atributos de la gestión de docentes en cuanto a su ejecución, la resolución de conflictos y la participación en los procesos de la vida escolar.
- Retroalimentación del desempeño: los procesos evaluativos de los docentes por parte de las directivas son esenciales. La información que el docente recibe de cómo realiza su trabajo le permite identificar diversas debilidades, fortalezas y la manera de accionar para mejorar.
- Relación con los colaboradores: las relaciones sociales son un factor de riesgo de gran importancia por la carga emocional que conllevan. La falta de apoyo social y la cohesión con las personas son fundamentales en la aparición del estrés.

El último factor de riesgo a nivel organizacional son las recompensas que se dan en el aula de clase. Se trata de la retribución que los docentes obtienen a cambio de su labor de enseñanza. Estas retribuciones corresponden a elementos financieros, de posibilidad

de promoción y de estima, como la compensación psicológica, el reconocimiento y el justo trato. Allí se encuentran dos subcategorías de riesgo: las recompensas y el reconocimiento y compensación.

- Recompensas: la percepción de inestabilidad y de no reconocimiento social de la profesión docente se convierte en un factor de riesgo que afecta de manera directa la aparición del estrés laboral, pues el sujeto identifica que el esfuerzo realizado no corresponde a las recompensas recibidas.
- Reconocimiento y compensación: conjunto de retribuciones que las instituciones educativas les otorgan a los docentes en retribución al esfuerzo realizado en la práctica educativa. Esta retribución puede venir en forma de remuneración, reconocimiento, programas de bienestar y posibilidad de desarrollo profesional.

Los estudios sobre prácticas educativas han abordado diversas temáticas y perspectivas metodológicas que van desde la forma en que enseña el docente, el modelo pedagógico, el estilo de enseñanza, el uso de recursos tecnológicos, la implementación de nuevas didácticas hasta las concepciones del docente. La revisión bibliográfica, respecto al síndrome del *burnout,* presenta una tendencia a estudios de tipo descriptivo, lo que ocasiona un vacío investigativo en la explicación del suceso del estrés en el desarrollo de las prácticas educativas de los docentes de primaria y secundaria.

Muñoz y Correa (2014) en su investigación sobre el papel del docente reflexivo como estrategia de afrontamiento del síndrome de *burnout*, plantean que las prácticas educativas reflexivas se convierten en una forma de abordar la identificación del estrés desde la acción – reflexión del quehacer del maestro.

El estudio de las prácticas educativas reflexivas viene siendo abordado desde hace dos décadas. Los primeros estudios fueron hechos por Shon (2002) y Perrenoud (2006) desde la lógica reflexiva de Dewey. En Latinoamérica el tema viene tomando importancia, con un creciente número de investigaciones publicadas en revistas científicas.

Los antecedentes bibliográficos presentan una escasa relación con la salud mental. Se han abordado diversos estudios de las prácticas educativas reflexivas relacionadas con el educador como agente reflexivo (Donoso, 2005), en la enseñanza de las ciencias sociales (Giraldo, 2011), en la enseñanza de la enfermería (Moya y Parra, 2006), en la enseñanza universitaria (Tallaferro, 2006), desde los portafolios académicos (Farías y Ramírez, 2010), desde las matemáticas (Sáenz y Lebrija, 2014), con la etnografía (Dietz y Mateos, 2010), y desde perspectivas constructivistas (Díaz, 2002).

De igual manera, en los estudios prima el análisis de la racionalidad técnica y mecánica irreflexiva (Gomes, 2002). Se resalta la necesidad de hacer reflexión frente al acto de enseñanza evitando que se vuelvan rutinarias. Desde esta perspectiva la presente investigación tiene como pregunta: ¿qué aportan las prácticas educativas reflexivas a la reducción de los factores de riesgo del síndrome de *burnout*? En docentes de primaria y secundaria en una institución educativa del municipio de Pereira.

Prácticas educativas docentes, un problema, un microcosmos social

El diálogo interdisciplinar que se presenta en el campo de la educación permite la ampliación de la comprensión desde diversas disciplinas como la psicología y la pedagogía. El aula de clase como espacio de realización profesional del docente presenta situaciones de continuo desgaste profesional que requieren de una mirada interdisciplinar, de modo tal que estas situaciones, que resultan desgastantes en el acto educativo, sean afrontadas de manera acertada.

Las relaciones e interacciones producidas entre los actores del acto educativo generan un entramado de complejidad propio de la incertidumbre en la cual se desenvuelven las prácticas educativas. En este encuentro de actores, situaciones y saberes, el docente encuentra un continuo desgaste que lo llevan a afrontar de manera no adecuada el estrés.

Desde el interés académico, el estudio del síndrome de *burnout* en docentes de primaria y secundaria ha sido abordado desde diversas categorías analíticas como las estrategias de afrontamiento, los estilos de personalidad, las condiciones sociodemográficas, las condiciones laborales y los estilos de liderazgo (Moriana y Herruzo, 2003; Restrepo *et al.,* 2006; Noyola y Padilla, 2009).

La relación de este síndrome con las prácticas educativas carece de estudios que permitan comprender de manera profunda la relación que se presenta. Los estudios encontrados frente a estas variables poseen un alcance descriptivo. La presente investigación aborda no solo la descripción del desgaste producido por las prácticas educativas, sino que pretende introducir una serie de estrategias de formación docente, basadas en fundamentos crítico-reflexivos, que permitan que el docente intervenga en los momentos donde surgen situaciones estresantes.

Las investigaciones en torno a la práctica educativa reflexiva permiten identificar diversos niveles del acto reflexivo. Vain (1997) elabora una clasificación de la práctica reflexiva que abarca desde lo comportamental, pedagógico y la autorreflexión del acto educativo. En la revisión de los antecedentes se identifican pocos casos donde la

reflexión alcanza su último nivel, en el cual se implica el ser del sujeto. El análisis crítico de la práctica educativa pretende la formación de elementos reflexivos que faciliten identificar situaciones estresantes desarrollando mecanismos de afrontamiento.

Desde el interés contextual de los docentes de primaria y secundaria, el creciente número de docentes con padecimientos relacionados con el estrés laboral hacen que el interés investigativo se focalice en proyectos que faciliten la caracterización, diagnóstico y formulación de modelos y programas de intervención (Gil y Peiró, 1999; Muñoz, 2012).

Aunque se carece de una mención clara en políticas públicas frente al tema del estrés laboral en docentes de primaria y secundaria, se deduce la preocupación por la salud mental laboral en los documentos del Ministerio de Educación Nacional, como el Plan Decenal de Educación en Colombia.

Comprender la formación y el desarrollo del desgaste profesional en la práctica educativa y la reflexión – acción – reflexión requiere de un abordaje metodológico desde la investigación acción participativa, desde la cual el docente se convierte en investigador de su propia práctica.

Las prácticas educativas reflexivas se proyectan como un acto fundamental en la formación de docentes con una nueva forma de ser y de pensar. El docente reflexivo es capaz de pasar de una práctica educativa centrada en el tecnicismo racionalista a leer el contexto educativo de una manera crítica, como lo expresa Shön (1992). La posibilidad de una práctica pensada, contextualizada y no mecanizada permite que el docente ponga en el centro de su ser docente su praxis.

La posibilidad de establecer criterios comportamentales, pedagógicos y didácticos debe ir hacia la preocupación por su propia salud mental, afrontando el estrés laboral de forma asertiva. Desde los aspectos pedagógicos se aborda la práctica educativa desde la concepción de Zabala (1992), quien la entiende como un macrocosmos en el cual se desenvuelven diferentes microcosmos. En el desarrollo del marco teórico se explican los diversos elementos que componen la práctica educativa.

Desde la psicología los factores de riesgo del síndrome de *burnout* son abordados desde una concepción sistémica de la misma, donde los aspectos personales, organizacionales y relacionales juegan un papel importante en la aparición de este (Fernández, 2017; Martínez *et al.*, 2017).

La política pública de los riesgos psicosociales en Colombia: un marco de protección para el docente

Las prácticas educativas del docente se ven enmarcadas en la posibilidad de sufrir enfermedades de origen laboral. Frente a ello, en Colombia, se viene desarrollando un marco normativo que procura la prevención, promoción e intervención para prevenir las enfermedades mentales. Para este fin es importante conocer el marco legal que rodea la realidad de la salud mental del docente.

A la luz de la Ley 100 de 1993, en el artículo 49 en la constitución, se crea el sistema de Seguridad Social Integral y se dictan otras disposiciones. Se promulgan los principios de equidad, integralidad y calidad en la atención en salud como características fundamentales de dicho sistema. Así mismo, se dan a conocer los privilegios en los diferentes programas en atención en temas referentes a salud mental, de forma que se pueda brindar una atención en psicoterapia individual en la fase inicial de las enfermedades.

En el año de 1994 se publicó el Decreto 1295, por medio del cual se determinó la organización y administración del Sistema General de Riesgos Profesionales.

En la Resolución 2358 de 1998 se creó la Política nacional de salud mental en Colombia. Esta propone la cobertura de un plan obligatorio de salud nacional que anima a las personas a que recurran a la tutela para hacer efectivos sus derechos a una atención integral.

Continuando con los elementos del marco legal, la sentencia T-013 hace énfasis en la obligatoriedad de la atención en temas de salud, y en especial de salud mental. A partir de esta la tutela y las diferentes sanciones van a estar en favor de la salud en general y en particular de la salud mental.

A través de la Ley 1122 de 2007 el gobierno introdujo la intervención psicosocial de población vulnerable, buscando incluir en el Plan Nacional de Salud Pública acciones que vayan orientadas a promocionar la salud mental y el tratamiento de diferentes trastornos. Así circunstancias como la violencia, el maltrato en sus diversas manifestaciones, la drogadicción y el suicidio empezaron a tener un marco jurídico que respalda la intervención por parte de los profesionales de la salud mental. La Ley da potestad al Ministerio de Salud para la definición de diferentes protocolos en los servicios de urgencias para tratar trastornos mentales. Esto facilita que enfermedades como el estrés laboral tenga un marco jurídico que posibilite su intervención.

En el año 2008 con la Resolución 2646 organizó la protección a los empleados de los riesgos psicosociales que puedan aparecer en las diferentes organizaciones y empresas.

Asimismo, el Plan Decenal de Salud Pública (2012) presenta la convivencia social y la salud mental como elementos fundamentales, leyendo las dimensiones prioritarias de un hábitat saludable.

Para el año 2013 se expide la Resolución 5521, que busca dar solución a múltiples quejas de usuarios en el tema de salud mental. Esta define y aclara el plan obligatorio de salud, actualizando la lista de medicamentos y procedimientos para lograr verdaderas intervenciones integrales.

En el Decreto 1477 de 2014 del Ministerio del trabajo de Colombia describe la nueva tabla de enfermedades laborales para el Sistema General De Riesgos Laborales. En su sección 1 en el numeral 4 se aborda el grupo de agentes psicosociales y las enfermedades originadas por estos.

Asimismo, resolución 1281 de 2014 promulgada por el Ministerio de Salud define los diferentes lineamientos para poder hacer una integración de la información que es suministrada por el Observatorio Nacional de Salud de los diferentes registros, observatorios y sistemas de seguimiento nacionales, con el propósito de articular toda esta información al sistema de información en salud y protección nacional promoviendo una vinculación y articulación de la información preferente en salud mental.

En el mismo año la Ley 1616 de Salud mental fue fundamental para el desarrollo de un marco jurídico que garantice la estabilidad psicológica de los colombianos. Esta Ley declaró la salud mental como un interés y una prioridad para la nación y para el Estado.

Con el Decreto 1443 de 2014 presentó la guía para llevar de forma adecuada el sistema de gestión en seguridad y salud en el trabajo (SG-SST). Es así como en el capítulo seis, se establece la forma en que se debe llevar la planificación del sistema, retomando la evaluación en la cual se realiza la medición de las diferentes variables psicosociales de modo que se realice de forma adecuada el programa de prevención tomando las medidas de control en lo referente a la contención y disminución de las diversas variables.

Para el año 2019, y de manera específica, el Ministerio del Trabajo adaptó protocolos de evaluación de riesgo psicosocial, donde se incluye la valoración del síndrome de *burnout*.

En cuanto a la política pública en el campo de la educación, y en específico en el tema de formación docente, El Plan Nacional de Educación 2016 – 2026 en el numeral seis busca garantizar unas mejores condiciones de bienestar, nivelación salarial y reconocimiento social de los educadores, sobre todo en las zonas rurales y en la educación inicial.

Para cubrir en específico el ámbito de la seguridad y salud laboral se presenta la siguiente tabla, que reúne la legislación al respecto:

Tabla 2. Legislación colombiana sobre seguridad y salud en el trabajo

Año	Legislación	N°	Descripción
2006	Ley	1010	Adopta medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo
2008	Resolución	2646	Establece disposiciones y define responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional.
2012	Resolución	652	Por la cual se establece la conformación y funcionamiento del comité de convivencia laboral en entidades públicas y empresas privadas.
2013	Ley	1616	Por el cual se expide la Ley de Salud mental y se dictan otras disposiciones.
2014	Decreto	1477	Por el cual se expide la tabla de enfermedades laborales.
2015	Decreto	1072	Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector trabajo

2018	Resolución	4886	Por medio del cual se adopta la política nacional de salud mental.
2019	Resolución	2404	Por la cual se adopta la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial, la guía técnica general para la promoción, prevención e intervención de los factores psicosociales y sus efectos en la población trabajadora y sus protocolos específicos.
2021	Ley	2121	Por medio de la cual se crea el régimen de trabajo remoto y se establecen normas para promoverlo y regularlo.
2022	Ley	2191	Por medio de la cual se regula la ley de desconexión laboral.

Fuente: elaboración propia.

Se puede decir que en Colombia existe un avance jurídico para garantizar los derechos de los colaboradores. Para el tema específico del síndrome de *burnout* es preciso mencionar que existe un marco propicio: en la Resolución 2764 del año 2022, donde se adopta la batería de instrumentos para la evaluación del riesgo psicosocial, existe la obligación de incluir la medición del síndrome de *burnout* en los colaboradores con una regularidad pertinente. Dicho elemento es de gran importancia para la presente investigación, pues muestra la necesidad de esta en el ámbito laboral de los docentes.

Capitulo II

El síndrome de burnout: un padecimiento del estrés laboral crónico

En este capítulo se encuentran los diferentes conceptos, instrumentos, causas, consecuencias y desarrollo de modelos teóricos que permiten comprender como el fenómeno del *burnout*. Esta contextualización teórica permitirá el análisis de los factores de riesgo y las estrategias de afrontamiento resultado de la información recolectada en el proceso investigativo.

El síndrome de *burnout* en el contexto en la educación

El síndrome de *burnout* ha movilizado investigaciones en los últimos años en la psicología organizacional, laboral y educativa. Estos estudios se han guiado por diferentes intereses, principalmente en identificar la prevalencia y el establecimiento de mecanismos, de carácter individual y organizacional, que faciliten el mejoramiento de la salud y la calidad de vida en la población de docentes.

El origen del término se ubica en el ambiente anglosajón. Freudenberger (1974), uno de los pioneros del estudio, ha descrito el síndrome como "(..) la sensación de fracaso y una existencia agotada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales y fuerza espiritual del trabajador" (p.23). Maslach (1976) conceptualizó el *burnout* como el "(…) síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a personas" (p.80) Y de la misma manera Pines y Aronson (1988) lo definieron como "(…) el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involucración crónica en el trabajo en situaciones con demandas emocionales" (p.34).

Los docentes de educación primaria y secundaria se convierten en una población con muchos factores de riesgo por las diversas responsabilidades en el aula de clase y en las instituciones educativas. Estas exigencias suelen estar por encima de las energías del sujeto, de modo que experimenta un paulatino desgaste emocional.

En el campo educativo podemos encontrar un amplio número de estudios, empíricos y teóricos, enfocados principalmente en medir y en desarrollar estrategias de tipo individual y organizacional que faciliten la disminución de aquellas manifestaciones propias del *burnout*. Por esta razón es importante elaborar un ejercicio teórico que parta

de una revisión documental científica en el campo, que permita a los docentes la apropiación de diferentes mecanismos y estrategias para la disminución de los índices de *burnout* y sus consecuencias.

Los diferentes factores de riesgo vinculados al síndrome de *burnout* en docentes, en la instancia organizacional, se encuentran caracterizados por diferentes estructuras de orden jerárquico que guardan cierta rigidez, carencia de apoyo, una excesiva burocracia y una participación deficiente por parte de los miembros de la organización. Se presentan también, junto a estas condiciones, dificultades y problemas en la coordinación, formación escasa en cuanto a prácticas tecnológicas, pocas recompensas y deficiencia en la formación como profesionales (Arslan *et al.*, 2022; Bartosiewicz *et al.*, 2022).

En el campo individual, los factores de riesgo se encuentran vinculados a los siguientes factores: sobrecarga en el trabajo, exigencias emocionales en la relación con los estudiantes, padres de familia, directivos y compañeros de trabajo, descompensación entre la responsabilidad y las actividades autónomas, carencia de tiempo para otro tipo de actividades, insatisfacción laboral, usuarios problemáticos y poca colaboración entre compañeros (Moriana y Herruzo, 2003).

Es así como el síndrome surge cuando los docentes no han creado espacios adaptativos para enfrentar las diferentes demandas del ambiente de la práctica educativa, lo que hace que las estrategias de afrontamiento no sean suficientes para hacer frente a las situaciones estresantes (Punceles y Torres, 2012; Tian y Guo, 2022).

Las consecuencias de sufrir el síndrome de *burnout* se enmarcan en diferentes sintomatologías asociadas a lo físico, factores de tipo emocional, psicológico, familiar y laboral. El síndrome presenta como característica la carencia de compromiso y la falta de motivación en las actividades cotidianas, un continuo desinterés y poca esperanza por la consecución de nuevos logros (Buendía y Ramos, 2001). Esto puede ocasionar el desarrollo de un trato poco humano hacia los estudiantes, los padres de familia y los compañeros (Ramírez *et al.*, 2010).

El docente puede sufrir de manera constante fatiga, dolores de cabeza, musculares, trastornos del sueño, tabaquismo, impaciencia, deseos de dejar el trabajo, dificultad para concentrarse, baja autoestima e irritabilidad (Maslasch, 2001).

Y las afectaciones no se dan únicamente en el campo individual, muchas veces afectan las relaciones familiares y sociales, que pueden verse disminuidas. Algunos docentes llegan a desarrollar trastornos ansiosos y depresivos (Muñoz, 2011).

Historia y origen del concepto del síndrome de *burnout*

Conceptualizar un proceso tan complejo es difícil. La mayoría de los estudios han intentado eliminar la ambigüedad en la terminología y diferenciarlo de constructos similares. Para comprender este síndrome es esencial comenzar con la definición del estrés. El estrés ocurre cuando hay situaciones desequilibrantes, sean internas o externas (Lazarus y Folkman, 1984). Es fácilmente identificable en los lugares de trabajo, principalmente cuando se trata de docentes que tienen contacto constante con otras personas.

La mayoría de las investigaciones establecen en 1974 el inicio de los estudios sobre el síndrome del *burnout* colocando, siendo Freudenberger su principal autor. Walker (1986) señala que, aunque Freudenberger fue el iniciador de los estudios, Greene ya había mencionado el concepto en 1960, con el propósito de describir un vacío existencial que las personas podían experimentar como resultado de alguna enfermedad que no fuera curable.

Starrin, y Colbs (1990) señalan que en 1960 se había utilizado el concepto de *burnout* para describir efectos de carácter crónico del abuso de sustancias psicoactivas. En los años 70 y 80, Freudenberger se desempeñó en la profesión psiquiátrica como voluntario en la clínica libre de la ciudad de Nueva York para personas adictas. Allí empezó a notar en algunos voluntarios cierto desgaste energético y algunas sintomatologías de depresión y ansiedad (Garcés, 1994).

El autor describe cómo aquellos voluntarios se volvían insensibles, perdían la capacidad de comprender al otro e incluso se tornaban agresivos con los pacientes, adoptando distancia y mostrando un comportamiento cínico. De esta manera, para hacer una descripción de esta sintomatología del comportamiento, Freudenberger (1974) utilizó el concepto de *burnout*, que definió como: "Sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador" (p. 12).

En 1976 la psicóloga Maslach investigó diferentes reacciones de carácter emocional en colaboradores que asistían a diferentes personas. Ella utilizó esta misma expresión debido a la gran aceptación social que guardaba, las personas afectadas se identificaban con el término descrito ya que no tenía una connotación estigmatizadora, a diferencia de los diagnósticos psiquiátricos (Yu *et al.*, 2022)

Gran cantidad de personas que padecen el síndrome de *burnout* sienten una alta insatisfacción, y no logran visualizarlo como una enfermedad que afecta su desempeño laboral, de hecho, no saben la manera correcta de interpretar esa incomodidad.

El término, en la psicología, expuso un fenómeno que no era ignorado, pero que rara vez se comentaba públicamente. El agotamiento emocional constituyó una de las temáticas transversales en la investigación del síndrome de *burnout*. Esta temática despertó un gran interés académico y social, haciendo que se ampliaron las investigaciones en otros sectores, como el voluntariado y los enfermos terminales (Montalbán *et al.*, 2000).

Maslach (1997) encontró que la incidencia del síndrome se debe a las orientaciones económicas, tecnológicas y filosóficas contemporáneas. La globalización económica ha dificultado la consecución de una adecuada calidad de vida en el trabajo, fomentando una visión corporativa que pretende la reducción de costos generando una sobrecarga laboral.

Delimitación del concepto

La descripción más popular es la de Maslash y Jackson (1984): "Cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal que pueden ocurrir con frecuencia entre los individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a personas" (p.23). La conceptualización de las autoras contiene tres elementos: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal.

Selye (1954) propuso dos tipos de estrés, el primero que genera una activación positiva para sacar lo mejor de cada persona, conocido como euestrés; y el segundo llamado distrés, que se produce cuando las exigencias superan la capacidad del individuo. Este último se manifiesta en diversas sensaciones corporales y en las emociones y pensamientos.

Edelwich y Brodsky (1980) identifica cuatro fases por las que atraviesa una persona propensa a este síndrome:

- Entusiasmo, caracterizado por una energía desbordante y una falta de percepción del peligro ante diferentes situaciones en el campo laboral.
- Estancamiento, que se caracteriza porque aparece el no cumplimiento de las expectativas y comienza un sentimiento de frustración hacia las actividades realizadas.

- Frustración, en la cual surgen diferentes problemas de tipo emocional, físico y comportamental. Es la parte central del síndrome, en esta la persona empieza a perder energía y a ver su trabajo como algo innecesario.
- Apatía, que se da como un mecanismo de defensa. En esta fase ya se puede identificar el síndrome a través de los tres elementos constitutivos.

Para Maslach y Schaufeli (1993): "Hubo una enorme respuesta a los primeros artículos, el agotamiento emocional estaba en boca de todos" (p.27). Surgieron diversas publicaciones en revistas especializadas. El término tomó fuerza social y permitió la atención de diversos profesionales y un desarrollo teórico que facilitó la claridad conceptual.

En 1973 Maslach presentó sus primeras observaciones sobre el fenómeno de forma exploratoria. En 1976 publicó su primer artículo, en el cual examinó correlaciones entre el síndrome de *burnout* y algunas características que favorecen su desarrollo.

En la medicina se empezó a estudiar el distanciamiento de quienes la ejercen. Este combina intereses por las situaciones de bienestar de los pacientes, manteniendo la objetividad y la distancia emocional (Zimbardo, 1970). También se comprendió como un proceso de protección ante la activación emocional.

Para responder a estas preguntas se llevaron a cabo procesos de entrevista con los médicos y con personal de enfermería. Los hallazgos muestran diferentes tipos de implicación en los profesionales y su conducta en el trabajo (Maslach, 1998). Las experiencias afectivas desempeñan un rol fundamental.

En algunos casos se manifestaba disgusto hacia el paciente. La confusión emocional se entendía como ineficacia por parte del profesional, llevando a cuestionar su habilidad para el desarrollo de las tareas médicas. Se llegó a considerar que la formación recibida no contemplaba la preparación para una realidad emocional.

En investigaciones con abogados se logró identificar sintomatologías y comportamientos similares (Corbett *et al.,* 2023).

El síndrome de *burnout* se encuentra presente en diferentes campos ocupacionales que tienen relación con ayuda al otro y con profesiones de servicio. Esta ampliación en las investigaciones facilitó la caracterización del síndrome para su identificación. Se lograron identificar características básicas comunes, como el cansancio emocional, la despersonalización y una constante implicación de pérdida de sentido en el campo laboral (Maslach, 1993).

1980 fue un año productivo y experimental, en el que se propusieron modelos y suposiciones explicativas que ampliaron las fuentes de información. Se buscó identificar los factores de riesgo, identificando sus consecuencias y estrategias de prevención y tratamiento.

Otro avance significativo fue la estandarización de medidas de prevalencia gracias a la definición conceptual y la aceptación del MBI y del *Tedium Measure* como instrumento de medida del síndrome. Se combinaron también diferentes técnicas de autoinforme, procesos de entrevista y ejercicios de observación.

En el campo ocupacional de servicios hacia personas se amplió la variedad de actividades analizadas. Se hicieron estudios en funcionarios de prisiones, bibliotecarios y policías. Se incluyeron también otras áreas no laborales y ocupacionales como es el la familia, los deportes y los negocios.

Muchos estudios empíricos se vieron afectados por diferentes limitaciones, entre ellas la baja tasa de respuestas, conclusiones no causales y divergencias entre la evaluación subjetiva y el estatus objetivo. A pesar de estas limitaciones en 1990 se produce un avance teórico significativo representado en la posición teórica aceptada por diferentes autores.

La metodología de ecuaciones estructurales ha sido bien recibida en los últimos años y ha impulsado la consecución de modelos de tipo causal. Sin embargo, parece que se han perdido ciertos elementos esenciales en este proceso. Según Maslach (1993) existe un notable énfasis en los factores de riesgo laboral y la utilización de marcos teóricos desde un modelo de la organización que llevó al olvido la importancia de la interacción social entre el profesional y los usuarios. La literatura científica ha buscado incluir estudios centrados en profesionales que no tienen relación con otras personas (Ratanasiripong *et al.*, 2022).

Resulta fundamental destacar la definición más extendida en las últimas dos décadas. Maslach y Jackson (1986) lo describen como: "Un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal que puede acontecer entre individuos que de algún modo trabajan con personas".

En otras publicaciones Maslach y Leiter (1997) indican, desde una perspectiva de la existencia:

Es el índice de separación entre lo que la gente es y lo que ha de hacer. Representa una erosión en valores, dignidad, espíritu y voluntad -una erosión del alma humana. Es una

enfermedad que se extiende gradual y continuamente a través del tiempo, envolviendo al individuo en una espiral descendente de la que es difícil recobrarse. Implica trabajar en una situación de desequilibrio crónico en la cual el trabajo demanda más de lo que puedes dar y ofrece menos de lo que necesitas. (p.7).

A continuación algunas de las primeras definiciones del síndrome:

Tabla 3. Algunas definiciones del síndrome de *burnout*

Autores	Definición
Pines y Maslach (1978)	Síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de un autoconcepto negativo, actitudes laborales negativas y pérdida del interés y sentimientos hacia los clientes".
Edelwich y Brodsky (1980)	Progresiva pérdida de idealismo, energía y propósito experimentado por personas dedicadas a profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de su trabajo. Las semillas del *burnout* están contenidas en la asunción de que el mundo real estará en armonía con tales sueños.
Brill (1984)	Estado relacionado con el trabajo, disfórico y disfuncional en un sujeto sin psicopatología mayor, que ha funcionado por un tiempo con un desempeño y unos niveles afectivos adecuados en la misma situación laboral y no recuperará los niveles previos sin ayuda externa o una nueva disposición ambiental.
Pines y Aronson (1988)	Estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por la implicación a largo plazo en situaciones emocionalmente exigentes. Las demandas emocionales tienen con frecuencia su causa en una combinación de expectativas muy elevadas y tensiones situacionales crónicas. Implica la dolorosa comprensión de que hemos fracasado en hacer del mundo un lugar mejor.

Fuente: Nadal (2015).

Conociendo el origen clínico del síndrome, se debatió la posibilidad de diagnosticar y definir los trastornos con ese nombre. Paine (1982) diferencia entre el síndrome de estrés por *burnout* y la discapacidad mental por *burnout*. Bibeau *et al*. (1989) hacen la propuesta de un diagnóstico basado en criterios subjetivos y objetivos. En los primeros se identifica un estado de fatiga severo y pérdida de la autoestima. Y en el segundo se presenta una disminución significativa del de rendimiento laboral.

Características y sintomatología del síndrome de *burnout*

La condición del síndrome de *burnout* se relaciona con la presencia constante de situaciones estresantes que perduran en el tiempo y provocan una fatiga emocional y una respuesta evasiva ante el estrés. Algunas investigaciones han arrojado resultados concluyentes acerca de los síntomas y signos. En estos se han logrado identificar más de cien indicios que se agrupan mirando diferentes elementos de carácter afectivo, cognitivo, y social (Gil-Monte y Peiro, 2000).

Los docentes de educación primaria y secundaria se convierten en una población con muchos factores de riesgo por las diversas responsabilidades a nivel laboral en el aula de clase y de las instituciones educativas, que suelen estar por encima de las energías del sujeto. Esto ocasiona un paulatino desgaste emocional.

Es importante destacar que el síndrome no se debe únicamente a las características que detallaremos a continuación, sino que también está relacionado con demandas laborales crónicas (Olabarría, 1995), una característica distintiva del *burnout*. A continuación se describen las características que lo diferencian:

- Agotamiento: se presenta como un agotamiento de tipo físico y psicológico, que puede manifestarse como cansancio extremo, fatiga, sobreesfuerzo físico, impotencia, sensación de fracaso y debilidad. Las personas que lo padecen también pueden sentir que no pueden ayudar a los demás debido a una disminución o pérdida de sus propios recursos, sumado a la carencia de ideales y objetivos.
- Cansancio emocional: sensación de aburrimiento emocional. Es un estado de debilidad emocional y mental que se manifiesta a través de sentimientos de abandono, desesperanza y falta de emoción. Incluye sentimientos de inferioridad, baja autoestima, incompetencia e incluso ineficiencia personal.
- Despersonalización: implica un conjunto de respuestas caracterizadas por el cinismo y por diferentes actitudes negativas, insensibles y de carácter impersonal

hacia las diferentes personas que se encuentran en el trabajo. Según Cordes y Dougherty (1993), se produce un distanciamiento con los usuarios de los servicios o clientes, con los compañeros de trabajo y con los aspectos organizacionales de la empresa.

- Reducción del desempeño: descenso en la cantidad y calidad de la ejecución de tareas propias (Paine, 1982). Se observa una constante disminución en la sensación de los logros de tipo personal y en la percepción de los diferentes éxitos que se tienen en el campo profesional, lo que provoca una evaluación negativa de uno mismo.

En la sintomatología es innegable que una de las principales dificultades que se encuentran al intentar llegar a un consenso sobre el concepto del síndrome de *burnout* corresponde a la fragilidad a nivel cognitivo, emocional y conductual. Para Smith *et al.* (1986) existen diferentes concepciones que sostienen que no hay un elemento común en los síntomas, lo que hace que sea tan complejo llegar a una definición universal. Con el fin de categorizar los síntomas se presenta la siguiente clasificación:

- A nivel emocional: aparece preocupación, inestabilidad y una tristeza de tipo depresiva. De la misma manera, se presenta volatilidad emocional, estados de sentimiento de culpa y melancolía y momentos de aislamiento.
- A nivel cognitivo: en este aspecto se pueden encontrar diferentes sintomatologías asociadas a la pérdida de autoconfianza profesional y de tipo personal. Aparece un sentimiento de incompetencia profesional con una fuerte discrepancia entre las demandas laborales y las capacidades y recursos personales. Es así como este tipo de sentimiento suele ocultarse bajo una sensación y comportamientos de superioridad con los otros (Álvarez y Fernández, 1991).
- A nivel psicosomático y conductual: se presentan manifestaciones y cambios físicos y conductuales con síntomas severos asociados a cefaleas, una persistente fatiga, trastornos del sueño, hipertensión, cansancio extremo, trastornos gastrointestinales, dolores musculares en cuello y espalda, ausencia de menstruación, modificación en los hábitos alimenticios y conductas hostiles y violentas. En algunos casos lleva al consumo y abuso de sustancias como el café, el tabaco o medicina (Olabarría, 1995).
- Alteraciones comportamentales: como la evasión, el ausentismo en el campo laboral y la falta de interés. Asimismo, los colaboradores afectados por el síndrome utilizan un lenguaje despectivo para las personas que atienden, adoptando actitudes rígidas y burocráticas.
- A nivel relacional: se experimenta un cambio en la forma de interactuar con los individuos con los que se trabaja: alejamiento, retraimiento y falta de afecto hacia

> colegas y usuarios del servicio. También pueden surgir acusaciones hacia los demás, como críticas injustificadas y generalizadas dirigidas a colegas, superiores y usuarios del servicio, a veces utilizando el humor de manera sarcástica para atacar a los demás (Hermida, 2012).

Las investigaciones realizadas sobre el agotamiento emocional en docentes revelan una conexión entre el agotamiento y diversas enfermedades de tipo mental. Se presenta un aumento en estos trastornos a medida que avanza el año escolar. Es posible que los períodos de vacaciones se conviertan en períodos terapéuticos efectivos en los cuales se repara el docente de las situaciones estresantes del aula.

El síndrome de *burnout* cuando se presenta en los docentes por un periodo prolongado de tiempo aumenta la probabilidad del desarrollo de consecuencias negativas y perjudiciales, las cuales afectarán su salud generando disfuncionalidades a nivel somático.

Consecuencias del síndrome de *burnout*

Existe una superposición constante entre el agotamiento laboral y otros fenómenos como la insatisfacción laboral, el estrés laboral y la depresión. En muchos casos las consecuencias señaladas como propias del agotamiento laboral son similares a otros trastornos, lo que resulta en una identificación redundante. Es evidente que los colaboradores que son afectadas por el síndrome de *burnout* experimentan una disminución significativa en su vida personal y social (Schwab, 1986).

Consecuencias físicas del síndrome de burnout

Los colaboradores que sufren síndrome de *burnout* son más tendientes a poseer molestias y enfermedades psicosomáticas.

El grupo de consecuencias de carácter físico son: migrañas, molestias de tipo muscular, problemas gastrointestinales, diversos tipos de problemas diarreicos, disminución en el peso, problemas asociados al insomnio, dificultades en la tensión arterial, sensación de ahogo, alteraciones de tipo menstrual y taquicardias (Burke y Greenglass, 1989).

Consecuencias psicológicas del síndrome de burnout

Se ha determinado que los individuos que padecen este síndrome presentan actitudes desfavorables hacia ellos mismos, de la misma manera que actitudes y pensamientos negativos hacia los otros (Burke y Greenglass, 1989)

Manassero *et al.* (1994) indican síntomas psicológicos donde los docentes presentan situaciones de nerviosismo, preocupación excesiva, comportamientos irascibles e ideas de tipo obsesivo.

Consecuencias organizacionales del síndrome de burnout

Se ha observado que los profesionales quemados infringen las normatividades de las empresas, se retrasan de manera prolongada en sus funciones y prolongan sus pausas (Maslach y Jacskon, 1981).

Según Freudenberger (1977), el síndrome de *burnout* tiene un carácter contagioso puesto que los colaboradores que suelen padecerlo pueden contagiar su letargo, cinismo y desesperación a los otros. Además, Olabarría (1997) considera que el síndrome puede presentarse de diferentes formas, de manera individual o colectiva

Gil-Monte y Peiró (1999) sugieren que sería útil, para la intervención psicosocial, identificar cómo se contagia el síndrome entre los profesionales de una unidad organizacional o de toda una organización, y analizar qué indicadores pueden indicar que una organización está quemada por el trabajo.

Variables que inciden en la aparición del síndrome de *burnout*.

En la presente revisión, se presenta un registro de variables relacionadas con el síndrome de *burnout* en diversas situaciones y contextos. Se recogen algunas que son consideradas como importantes en la descripción y predicción del síndrome de *burnout*.

Variables personales asociadas a la aparición del síndrome de burnout

La percepción cognitiva de un colaborador frente a los hechos que generan estrés en el trabajo es crucial. Elliot y Smith (1984) sugieren que el síndrome de *burnout* puede corresponder a un rasgo propio de la personalidad,

Varias investigaciones concuerdan en que las personas con mayor susceptibilidad son aquellas que se entregan al trabajo con entusiasmo, son idealistas, ansiosas y que tienden a identificarse con aquellos a los que tratan de ayudar (Cherniss, 1980).

El agotamiento laboral ha sido vinculado con diversas variables de orden personal tales como: el control externo de locus, el neuroticismo, la extraversión y dimensiones de la personalidad relacionadas con patrón de conductual tipo A.

Variables del contexto organizacional asociadas a la aparición del síndrome de burnout

Podemos encontrar elementos como el estrés de rol, en el cual la función que cada individuo cumple en una entidad empresarial establece una serie de diversas expectativas comportamentales vinculadas a su cargo. A este grupo de expectativas se conoce en el área organizacional como el rol. Dentro de lo que mencionamos como estrés de rol se diferencian tres elementos fundamentales: la incertidumbre del mismo, el enfrentamiento del rol ante situaciones que requieren un desempeño alto y la sobrecarga que puede tener el rol para el cumplimiento de sus funciones (Burke y Richardsen, 1991).

Maslach y Leiter (1997) sostienen que la carga excesiva de trabajo es un factor significativo en el desarrollo de altos niveles de cansancio emocional. Asimismo, se han encontrado vínculos significativos entre la ambigüedad que pueda presentarse en el rol de trabajo La incertidumbre en cuanto a las funciones asignadas tiene un impacto significativo en la dimensión de la realización personal (Burke, 1997).

Otro de los factores organizacionales asociados al síndrome de *burnout*, corresponde al clima laboral negativo. Un clima laboral negativo puede ser el resultado de interacciones inadecuadas con colegas o supervisores, una comunicación descendente o poco clara.

De igual manera las expectativas del colaborador están directamente relacionadas con la aparición del síndrome. Los docentes que tienen el anhelo de encontrar una escuela ideal se enfrentan pronto a la realidad de situaciones de tensión, ansiedad, estrés y diversos malestares con los actores educativos.

La autonomía que poseen los colaboradores tiene una estrecha relación con la aparición del síndrome de *burnout*. En organizaciones altamente normativas, donde las oportunidades de tomar decisiones son limitadas, es más común.

Variables del contexto familiar, social y cultural asociadas a la aparición del síndrome de burnout

En relación a características del entorno familiar, se logra identificar que la estabilidad emocional y el ser progenitor permiten el mejoramiento del equilibrio necesario para resolver problemas en el campo laboral. Según Smith *et al.* (1984), la conservación de vínculos familiares o vínculos afectivos de pareja permiten un rasgo de inmunidad frente al *burnout*.

Leiter (1992) sostiene que la presencia de dificultades en el ámbito familiar funciona como factor de predisposición para que los colaboradores sufran de este síndrome.

Según Farber (1983), en la aparición del síndrome de *burnout* la sociedad tiene un papel fundamental en su desarrollo. Se relacionan algunos elementos como la valoración social, las reformas educativas y los mecanismos sociales y culturales. Los docentes perciben los problemas relacionados con la sociedad como parte misma de la escuela.

Variables facilitadoras específicas de los profesionales de la educación asociadas a la aparición del síndrome de burnout

Algunas variables que aumentan el riesgo de desarrollar el síndrome de *burnout* en docentes son: la carencia de motivación de los estudiantes, la falta de preparación de los mismos, el elevado número de estudiantes por aula de clase y los diferentes problemas disciplinares a los que se ven enfrentados el docente.

Las relaciones establecidas entre el docente y los distintos agentes que participan en la comunidad escolar son uno de los núcleos principales de conflicto. En las situaciones más negativas para el docente se encuentran la política de traslados forzosos, los desacuerdos con las autoridades del centro y los conflictos derivados de la convivencia con los colegas.

Modelos explicativos del síndrome de *burnout*

Desde una perspectiva social y cognitiva del yo, el síndrome se explica a través de procesos asociativos que se reflejan en elementos simbólicos traducidos en comportamientos. Es la cognición del docente la que influye en la percepción de los hechos, dando lugar al síndrome en la percepción que el sujeto tiene de su trabajo. Las creencias determinan las respuestas de tipo emocional y sus consecuentes comportamientos..

Esto se explica por un desajuste entre las expectativas hacia el puesto y el propio puesto, que está determinado por factores facilitadores o barreras para la tarea. Las personas altamente motivadas en un inicio y con barreras en la organización tienen más probabilidades de desarrollar el síndrome.

Sin embargo, la combinación de agotamiento físico, emocional y mental debido al estrés crónico, junto con una disminución significativa en la capacidad de adaptación, es también un factor definitivo.

Freddy y Hobfoll (1994) plantean que la conservación de recursos es un factor determinante en la aparición del síndrome. Esta teoría se entiende como una motivación básica que, cuando se encuentra negada, conduce al estrés. Para lograr la disminución de los niveles del síndrome es necesario un incremento de los recursos de los colaboradores. Esto se puede lograr mediante la modificación positiva de las percepciones y diversas concepciones de los empleados. Se deben utilizar diversas estrategias de afrontamiento en la disminución de los niveles del estrés, de forma que aumenten sus respuestas.

Las estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout*

En la mayoría de casos los estudios no van acompañados de un análisis de la eficacia de los instrumentos que proponen.

Álvarez y Fernández (1991) centran sus investigaciones en técnicas preventivas y de intervención del síndrome desde tres diferentes modelos explicativos:

- Teoría ambiental: sostiene que cuando se le hacen diferentes exigencias al docente se generan desequilibrios ambientales.
- Teoría cognitiva: respaldada en la concepción subjetiva en la cual el colaborador docente posee una percepción sobre el estrés.
- Teoría de las empresas: en la cual se encuentran las variables del entorno laboral que producen el síndrome de *burnout*.

Desde esta perspectiva los autores mencionados encuentran dos grupos de estudio para el tratamiento del síndrome de *burnout*, en primera instancia una prevención primaria donde las investigaciones demuestran aspectos experimentales para evitar el síndrome (Gold, 1984 y Esteve, 1984). En segunda instancia se encuentra el grupo de la prevención secundaria, centrado en investigaciones que buscan examinar las diversas técnicas de intervención para pacientes que ya sufren el *burnout*.

Anderson y Iwanicki (1984) sostienen en sus trabajos investigativos que el ejercicio de prevención y tratamiento del síndrome de *burnout* corresponde a una tarea en conjunto, de tal forma que, su comprensión es un facilitador para el desarrollo de estrategias comunes que sean efectivas para alivianar el estrés que produce el *burnout*.

Diversos investigadores llegan a la conclusión de que los elementos más eficaces para abordar la prevención y el tratamiento del síndrome corresponden a una intervención de tipo individual y organizacional. Se deben elaborar modificaciones en la organización que son generadores del estrés con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los

trabajadores. Y se debe trabajar en mejorar las diversas capacidades de adaptación y las estrategias de afrontamiento individual, ya que en ocasiones es complicado eliminar los factores organizacionales (Burke y Richardsen, 1996).

Para contrarrestar las consecuencias del síndrome de *burnout* no solamente se requieren las técnicas de terapia clínica tradicional. Los programas de tratamiento deben incluir una serie de estrategias de terapia individual como la relajación, la inoculación del estrés y la terapia cognitivo conductual. Al igual que estrategias de orden organizacional, como mejoras en los canales de comunicación, sistemas de incentivos adecuados y la promoción y prevención de ejercicios de participación colectiva.

A continuación se analizan las diversas estrategias de afrontamiento que existen, a nivel individual, social y organizacional.

Estrategias de afrontamiento de intervención individual

Resulta sumamente complejo la eliminación de ciertos factores de estrés en el ambiente y en las organizaciones, desde este punto de vista es el individuo quien debe hacer frente a las diversas situaciones y a los efectos nocivos del síndrome promoviendo la adquisición de estrategias y habilidades de afrontamiento (Peiró, 1992).

Por tanto, es fundamental adoptar un enfoque preventivo e interventivo que fomente la consecución de estrategias de afrontamiento, que faciliten el desarrollo de la capacidad del docente para adaptarse a los diversos factores estresantes del trabajo.

Los colaboradores tienen diferentes habilidades para la adaptación y el afrontamiento, dependiendo de las características de su personalidad. Por lo tanto, se hace necesario una intervención para ayudar a todos los docentes a mejorar su capacidad de adaptación. De esta manera se pueden proporcionar a los colaboradores una serie de estrategias de afrontamiento para hacer frente a las situaciones estresantes enseñándoles habilidades para el control de la experiencia y las consecuencias del estrés.

Lemkau *et al*. (1994) sostienen que el síndrome de *burnout* y el estrés laboral crónico se encuentran influenciados por variables similares y tienen consecuencias similares. Por ello, buscan la aplicación de diversas técnicas de intervención individual centradas en la fisiología, la conducta y la cognición. Las estrategias de afrontamiento demuestran efectividad empírica en tratamientos como la ansiedad y el estrés.

Lazarus y Folkman (1986) definen dichas estrategias para el afrontamiento del estrés como esfuerzos que realiza el individuo, tanto en su comportamiento como en su cognición, para manejar, reducir o tolerar las demandas generadas por situaciones estresantes. Señalan que estas respuestas llevan a ser adaptativas, reduciendo la sintomatología del estrés y proporcionando una buena salud a largo plazo.

Garden (1995) considera que las características de la personalidad desempeñan un rol fundamental en la aparición del síndrome de *burnout*. Sostiene que la intervención para dicho síndrome debe de estar caracterizada y centralizada en la persona que está afectada, utilizando un modelo de tipo clínico para el diagnóstico de los procesos y para el desarrollo de las intervenciones de tipo terapéutico.

Se han identificado diversas clasificaciones de las técnicas individuales para prevenir y tratar el estrés laboral crónico y el agotamiento emocional, incluyendo diversas comparaciones entre la efectividad de las técnicas de prevención y del tratamiento del síndrome. En términos técnicos, para enfrentar el estrés es necesario destacar la efectividad de la prevención y el tratamiento del agotamiento en la resolución de problemas en el aula de clase, a la vez que la asertividad en el diálogo con el otro y el entrenamiento constante para el manejo del tiempo de manera eficaz (Maslach, 1982).

Ivancevich y Matteson (1987) se enfocan en programas y técnicas para el manejo de emociones y en estrategias de tipo paliativo. Dentro de estos programas es necesario destacar la adquisición de diversas habilidades para la expresión de emociones, el manejo de los sentimientos de culpa y la relajación en situaciones estresantes.

Por otro lado, Buendía y Ramos (2001) diferencian entre actividades que se enfocan en la adquisición de técnicas paliativas y aquellas que se enfocan en la adquisición de técnicas instrumentales. Aquellas que se enfocan en técnicas paliativas tienen como objetivo adquirir habilidades para manejar las características emocionales.

En relación con la consecución de estrategias de orden instrumental se pueden identificar diversos enfoques de intervención que se aplican de manera conjunta. En primera instancia, se proponen actividades que buscan modificar el comportamiento del docente a través de la adquisición de patrones de afrontamiento eficaces. Entre estas podemos encontrar actividades que destacan el entrenamiento en habilidades sociales y habilidades de comunicación interpersonal, modificación de procesos de orden cognitivo, que contemplan técnicas como la reestructuración de las cogniciones, el entrenamiento continuo en resolución de conflictos y la inoculación del estrés.

Gil-Monte y Peiró (1997) centran sus conclusiones en el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el control del problema como un ejercicio para la prevención del desarrollo del síndrome de *burnout*. Leiter (1991) centra sus conclusiones en las estrategias de afrontamiento de control, como son el aumento de sentimientos en la realización profesional en el campo docente, mientras que las estrategias de escape pueden favorecer y facilitar la aparición del síndrome de *burnout*.

Técnicas de afrontamiento fisiológicas del estrés

Este grupo de técnicas de afrontamiento se enfocan en la reducción de la respuesta fisiológica y del malestar físico y emocional causado por los estresores en el aula de clase. Su meta es la disminución de los niveles de activación fisiológica causados principalmente por el estrés, enfocándose en los procesos de aspectos somáticos (Labrador y Crespo, 1995). Peiró (1993) destaca que características fisiológicas del docente que pueden facilitar o dificultar el manejo del estrés.

Las técnicas de origen fisiológico incluyen diferentes herramientas y técnicas como la relajación física, el control respiratorio y el biofeedback. Se busca brindar en el individuo información sobre los diversos procesos biológicos de manera que pueda ser usada para un control voluntario de las situaciones estresantes (Labrador, 1984).

Vera y Vila (1993) encuentran que el objetivo del entrenamiento en la relajación consiste en la generación de una respuesta de orden biológico contrario al estrés, la cual el docente puede aprender y emplear como un recurso personal para combatir los efectos del estrés. Por lo general estas técnicas se utilizan de forma progresiva con ejercicios de tensión y de relajación, lo que procuran es relajar grupos musculares y buscan una relajación de tipo autógena basada en frases.

Técnicas conductuales de afrontamiento del estrés

El propósito de las técnicas conductuales para el afrontamiento del estrés es que el docente adquiera un grupo de habilidades y estrategias en la conducta para hacer frente a los problemas de la educación. Estas incluyen el entrenamiento en asertividad, en habilidades sociales, en resolución de conflictos, en moldeamiento encubierto y principalmente técnicas de autocontrol (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993).

El entrenamiento en asertividad busca enseñar al individuo a comportarse de forma asertiva de manera habitual, es decir, a expresar los sentimientos y las necesidades de una manera clara, respetando las posiciones de los otros. De esta manera, el entrenamiento de las habilidades sociales procura que el docente tenga y utilice de

manera progresiva una comunicación asertiva con el otro para el logro de objetivos específicos en situaciones de tipo social.

Así mismo, las técnicas para la resolución de problemas procuran ayudar al docente a decidir cuáles son las soluciones más adecuadas a las dificultades. Esta mejora la identificación objetiva de los problemas, su búsqueda y el análisis de diversas soluciones para dar paso a la más adecuada. Polaino (1982) sostiene que el uso de estas técnicas es eficiente para el mejoramiento del estrés laboral.

La estrategia de modelado tiene como objetivo transformar cadenas de comportamientos desfavorables para el individuo en conductas eficaces. Esta técnica implica que el sujeto practique, en su mente, las diferentes secuencias de conducta que se desea plantear (Polaino, 1985).

Los programas centrados en el entrenamiento para la gestión efectiva del tiempo tienen como propósito enseñar diversas habilidades que faciliten el establecimiento de prioridades en las actividades importantes, de modo que si aumenta el tiempo dedicado a ellas se disminuye la percepción de urgencia en algunas tareas (Maslach, 1982).

Orlowsky y Gulledge (1986) dentro de las medidas preventivas del agotamiento laboral, enfatizaron en evitar una implicación excesiva en el campo laboral. En este sentido, la recomendación consiste en tomar pequeños descansos durante la jornada laboral, aumentando la realización de diversas actividades que generen gratificación.

Los recursos de tipo utilitario como el uso correcto del dinero, el acceso a información importante, los planes de servicios sociales y los programas de entrenamiento son útiles para manejar la resolución de situaciones estresantes en el trabajo. Peiró (1992) sugiere el establecimiento de una dieta equilibrada, la abstención del consumo de tabaco y alcohol, evitar el uso de estimulantes y psicotrópicos y el aumento del ejercicio físico para la disminución del estrés, y por ende del síndrome de *burnout*.

Técnicas cognitivas de afrontamiento del estrés

En términos generales el propósito es facilitar la comprensión, la interpretación y la valoración de las dificultades laborales que enfrenta cada uno de los docentes. De acuerdo con Ursprung (1986), dado que el síndrome implica pensamientos irracionales que surgen a partir de diversos eventos estresantes, se hace necesario el abordaje desde unas técnicas cognitivas que faciliten la reestructuración del pensamiento.

Entre las técnicas de origen cognitivo se encuentra la desensibilización sistémica, la cual ayuda a controlar las reacciones que se producen por las situaciones amenazadoras. Su entrenamiento se ubica en el docente, en un estado de total relajación, donde debe enfrentarse progresivamente a situaciones reales o imaginarias que le permitan tener un manejo controlado de los estresores del ambiente.

Así mismo, la técnica de interrupción del pensamiento busca que el docente detenga la secuencia que produce los pensamientos negativos en cuanto van apareciendo, sustituyéndolo por otros de manera positiva. Así la reestructuración cognitiva consiste en reemplazar las interpretaciones inapropiadas del docente de situaciones cuya respuesta emocional van a generar estrés. Se busca de esta manera facilitar el uso de estrategias que busquen la redefinición de pensamientos negativos hacia pensamientos positivos de los estresores.

El control de pensamientos irracionales pretende identificar y modificar pensamientos de origen irracional y automáticos que son los generadores de interpretaciones negativas, y por ende, de emociones que perjudican la salud mental del docente. A través de este entrenamiento, el docente aprende a hacer un registro de sus propios pensamientos disfuncionales en los cuales aparecen situaciones estresantes en el aula de clase y en su labor, pudiéndolos evaluar de manera objetiva.

La inoculación del estrés fomenta en el docente que adquiera conocimientos, herramientas de autoeficacia y habilidades para afrontar situaciones estresantes predecibles. Este programa se compone principalmente de tres fases: su primer momento corresponde a una fase educativa, en la cual se da información de las emociones y de los factores cognitivos que la acompañan; la segunda fase corresponde a la fase del ensayo, en la que el docente hace suposiciones alternativas para las situaciones del estrés laboral y sus consecuencias emocionales; y por último, la tercera fase es de aplicación, en la que el docente muestra lo que ha ido aprendiendo a través de las fases anteriores para ponerlo en práctica en el aula de clase. De esta manera incluye aspectos de la reestructuración cognitiva y del desarrollo de habilidades prácticas en su labor (Deffenbacher, 1993; Meichenbaum, 1987).

Henkel (1988) en sus procesos investigativos introduce la necesidad de tener procesos formativos en los docentes, explícitamente planes de formación del docente en estrategias de orden cognitivo.

Estrategias de intervención social del estrés

Las estrategias basadas en el apoyo social tienen un efecto directo en la salud, es así como tener una red de apoyo facilita la experiencia que mejora la autoestima, el afecto y la sensación de control.

Coob (1976) define la estrategia de apoyo social como la información que facilita al docente creer que es querido, a la vez que es cuidado y valorado participando de una red que brinda apoyo social. Adler y Matthews (1994) poseen diferentes argumentos de orden empírico de que el apoyo social consiste en tener una relación significativa entre la salud física y psicológica, argumentan que dicha red social favorece la salud, ya que permite la relación con otros, disminuyendo el comienzo de enfermedades y permitiendo la recuperación de los pacientes.

Las estrategias de afrontamiento basadas en el apoyo social ayudan a amortiguar los efectos que perjudican al sujeto desde fuentes del estrés. La falta de apoyo social se convierte en un factor que determina la aparición de consecuencias de tipo psicológica en profesionales de la educación como el agotamiento, la frustración y la ansiedad de la labor del docente. Esteve (1987) hace la recomendación de actuar en el apoyo social para el docente como una estrategia para aliviar lo que anteriormente llamábamos el malestar docente. De esta manera, los procesos de socialización y capacitación en el uso de relaciones adecuadas con el otro corresponden a una medida para evitar dificultades en el orden de las relaciones.

Las estrategias de intervención organizacional del estrés

Es importante aumentar el desarrollo de estrategias de prevención y tratamiento del estrés laboral y del *burnout* que se centren en la intervención en las organizaciones con el objetivo de modificar las condiciones laborales que generan estrés. Es necesario que toda la organización laboral se involucre activamente en la prevención y tratamiento del *burnout* y el estrés laboral, intentando mejorar la calidad de vida laboral mediante la modificación de los aspectos organizacionales que generan estrés.

Peiró (1992) menciona que las estrategias individuales para la intervención del síndrome de *burnout* no son suficientes, solo ejercen un efecto de tipo paliativo por lo tanto son necesarias intervenciones de tipo organizacional. Parkes (2001) hace énfasis en que resulta ingenuo dejar únicamente la intervención en aspectos de orden individual, por eso se hace necesario mantener una mirada conjunta de la empresa, o en este caso de las instituciones educativas para el manejo del estrés.

El aumento de las diversas competencias profesionales del docente con una buena formación inicial y un adecuado proceso de formación continua facilitan el desarrollo de estrategias de afrontamiento del estrés. Los programas centrados, a nivel general, para la identificación de estresores y sus consecuencias facilitan procesos de intervención de tipo colectivo. Es así como los trabajos investigativos de Gold (1987) y Esteve (1984) proponen medidas de tipo preventivo del estrés laboral y del síndrome de *burnout* que se basan en programas formativos para la adquisición de habilidades de orden personal con el propósito de conseguir docentes seguros en su contexto laboral educativo y con la capacidad de enfrentar situaciones estresantes habituales, como es el aula de clase.

Anderson y Iwanicki (1984) resaltan la importancia que tiene la conciencia de pertenecer a un grupo con riesgo alto de sufrir el síndrome de *burnout*, destacan que la conciencia de pertenecer a una población de alto riesgo aumenta la sensibilidad de los individuos, motivándolos no solo a informar sobre la sintomatología inicial, sino también a desarrollar conductas de afrontamiento. Las organizaciones deben planificar cuidadosamente la promoción de los profesionales. Los planes de carrera bien diseñados reducen el efecto del estrés laboral y son un factor motivacional crucial. Se observa que las rotaciones regulares reducen los efectos repetitivos y acumulativos de los factores estresantes en el trabajo.

Henkel (1988) propone como una medida de tipo organizacional que los docentes optimicen su horario de trabajo. De tal forma que, si un docente tiene una movilidad de carácter efectiva entre los predictores del síndrome de *burnout* podrá hacer frente de manera más eficaz al síndrome. Asimismo, la mejora de los sistemas de comunicación docente disminuyen las situaciones estresantes en el campo laboral. La falta de claridad en cuanto a las expectativas laborales es una de las principales causas del estrés, es fundamental que la información sea precisa y coherente, de modo que se identifiquen los objetivos y la evaluación de los resultados del mismo.

Gil-Monte y Peiró (1997) destacan la implementación de sistemas adecuados de evaluación y retroalimentación como una de las estrategias organizativas fundamentales para prevenir el *burnout*. Teniendo en cuenta que la manifestación de desacuerdos en el entorno laboral es algo que puede considerarse común, es necesario implementar recursos para solucionarlos. Las empresas deben tomar medidas preventivas para disminuir la frecuencia de conflictos y establecer protocolos de conciliación y mediación.

El escenario del síndrome de *burnout* en Colombia en docentes, una revisión de la literatura científica

El síndrome de *burnout* es una enfermedad causada por la falta de estrategias que el individuo experimenta frente a las exigencias del entorno laboral. Debido a las particularidades de su profesión, los docentes de primaria y secundaria están expuestos a factores que facilitan su aparición.

El objetivo de este capítulo es identificar las características emergentes de los estudios publicados en revistas científicas sobre el síndrome en docentes de primaria y secundaria en Colombia. Para ello, se lleva a cabo un análisis documental que incluye la búsqueda de artículos publicados en revistas científicas en bases de datos como Scopus, Web of The Science, Redalyc, Scielo, Latindex y Google Sc r. Los criterios de inclusión fueron las categorías y palabras clave *burnout* y fatiga laboral. Los criterios de exclusión fueron los trabajos de grado, las publicaciones sin revisión por pares académicos y los docentes que no trabajan en primaria y secundaria. No se realizó una segmentación por años de publicación ni una discriminación por enfoques investigativos.

Los principales hallazgos en la revisión de los veintinueve artículos encontrados son los siguientes: los índices de prevalencia son bajos en Colombia en comparación con otros países; los estudios son escasos y se centran en el diagnóstico; y los estudios se agrupan en torno a las características sociodemográficas y laborales, las características educativas y los factores personales. Las conclusiones muestran que los factores organizacionales afectan más que los sociodemográficos, que los estudios sobre el tema están aumentando en los últimos años y que el apoyo y la forma de relacionarse con los demás son esenciales para la aparición y el afrontamiento del síndrome (Muñoz, 2012).

La realidad laboral de los docentes de primaria y secundaria ha determinado una serie de cambios que afectan su salud. Los docentes están expuestos a un continuo desgaste personal, lo que los hace propensos a padecer disfuncionalidades físicas, emocionales y psicológicas. El estudio del síndrome en docentes de primaria y secundaria presenta una perspectiva investigativa poco abordada en Colombia. Los estudios en el campo facilitan la conceptualización e intervención en la realidad docente, lo que permite mejorar las condiciones de los docentes de primaria y secundaria.

La selección de los artículos se realizó según unos criterios específicos que permitieron identificar veintinueve publicaciones científicas. Estos artículos se organizaron siguiendo un procedimiento previamente definido, lo que llevó a obtener los siguientes resultados. El análisis de los datos reveló que el primer artículo sobre el desgaste profesional en

docentes de primaria y secundaria en Colombia fue publicado en el año 2006. Desde entonces se han publicado varios estudios sobre el tema, con un creciente interés en los últimos años. En concreto, en 2006 se publicaron dos artículos, mientras que en 2009 se publicaron otros dos. En 2010 se publicaron dos artículos más, y en 2011 solo uno. En 2012 se publicaron tres artículos, mientras que en 2013 solo se publicó uno. En 2014 se publicó un artículo, y en 2016 y 2017 se publicaron dos artículos por año. Finalmente, en 2019 y 2022 se publicaron cuatro artículos por año.

De los estudios encontrados, la mayoría eran de tipo empírico y utilizaban metodologías cuantitativas con un enfoque descriptivo y transversal. También se encontraron dos estudios de revisión bibliográfica que abordaban el tema de los docentes en general, y un estudio cualitativo. Sin embargo, estos resultados ponen de manifiesto la falta de estudios en profundidad sobre el tema.

Los estudios se llevaron a cabo principalmente en las grandes ciudades de Colombia, como Medellín, Bogotá, Cali, Ibagué, Pasto, Barranquilla y Santa Marta, aunque también hubo algunos en ciudades más pequeñas, como Cartago. Los grupos poblacionales seleccionados para los estudios empíricos se eligieron mediante un muestreo representativo con un margen de error inferior al 3% y niveles de confianza del 95%. En cuanto a los instrumentos de medición cuantitativos utilizados, se registró el uso del MBI, CBP – M MBI - Educator Survey, CESQT–EP.

Características sociodemográficas y laborales de los docentes de primaria y secundaria en relación con el síndrome de burnout

Los estudios que abordan el síndrome en docentes de primaria y secundaria en Colombia se agrupan en distintas condiciones sociodemográficas y laborales que permiten acercarse al problema. En cuanto a la prevalencia del síndrome, algunos estudios indican su ausencia (Gonzales, Moreno y Moreno, 2015), mientras que otros señalan niveles máximos de prevalencia alta (Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz y Correa, 2012; Fernández, 2017; Martínez *et al.*, 2017; Reyes *et al.*, 2019). En otros estudios se encontró una presencia del 28% de síntomas severos (Enríquez y Garzón, 2012). En todos los estudios se observa que la falta de realización profesional es el componente sintomático más afectado, con índices entre el 82% y el 38,5%, mientras que la despersonalización es el componente con menor prevalencia, con índices entre el 20% y el 29% (Marenco y Avila, 2016; Fernández, 2017; Quintero y Hernández, 2020).

En cuanto al sexo que más padece el síndrome no hay consenso en los estudios. Algunos encuentran que no existe relación (Díaz *et al.*, 2010; Enríquez y Garzón, 2012), mientras

que otros señalan que los hombres tienen una mayor prevalencia (Hermosa, 2006; Enríquez y Garzón, 2012; Reyes *et al.*, 2019) y otros que las mujeres son las más afectadas. Sin embargo, existe consenso en que las mujeres tienen una mayor prevalencia en el componente de agotamiento emocional (Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz y Correa, 2012; Muñoz y Correa, 2014).

Los docentes recién iniciados en su carrera suelen tener menos experiencia y mayores niveles de ansiedad, lo que se relaciona directamente con un mayor agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional, conocido como *burnout* (Díaz *et al.*, 2010; Marenco y Avila, 2016). Por otro lado, aquellos docentes con más años de experiencia presentan síntomas leves de este síndrome (Muñoz y Correa, 2014; Hermosa, 2016), lo que indica que la experiencia les permite desarrollar estrategias para manejar el estrés y aumentar su autoeficacia (Marenco y Avila, 2016).

En cuanto a la relación entre el síndrome y el estado civil o la paternidad, se ha encontrado que los docentes sin hijos tienen una mayor prevalencia del síndrome (Marenco y Avila, 2016), mientras que tener hijos puede fomentar la madurez y la resolución de problemas (Gonzales *et al.*, 2015). Además, aquellos que tienen relaciones estables tienen un mejor desempeño y menos síntomas del síndrome, gracias al intercambio emocional y las redes de apoyo que se generan (Marenco y Avila, 2016). En cuanto al estado civil, algunos estudios sugieren que los casados tienen mayores niveles de *burnout* (Muñoz y Piernagorda, 2011), mientras que otros indican lo contrario (Muñoz y Correa, 2012; Muñoz y Correa, 2014; Marenco y Avila, 2016).

En relación a la cantidad de horas trabajadas, se halló una conexión directa entre un incremento en el número de horas laborales y el deterioro profesional (Colorado y Cabrera 2006; Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz y Correa, 2012; Muñoz y Correa, 2014; Marenco y Avila, 2016). Las horas extras se posicionan como un factor crucial en la aparición del estrés laboral y los síntomas del *burnout*.

En cuanto a los niveles de enseñanza primaria y secundaria, se llegó a un consenso en que los docentes de secundaria son los más propensos a padecer el síndrome (Díaz *et al.*, 2010; Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz y Correa, 2012). En lo que respecta a las áreas académicas, únicamente en la educación física se encontró una incidencia baja (Reyes *et al.*, 2019).

Se observó una menor incidencia del síndrome en docentes con contrato indefinido (Quintero y Hernández, 2020). En cuanto al carácter público o privado de la escuela, se

encontró una prevalencia del 22% en las escuelas públicas y del 15% en las privadas, sin diferencias significativas (Díaz *et al.*, 2010).

Una subcategoría adicional se enfoca en la identificación de diversos aspectos sociodemográficos y laborales que influyen en el estudio del agotamiento profesional en docentes de Colombia. El surgimiento del síndrome se relaciona con la prevalencia de una menor satisfacción laboral (Hermosa, 2016), la falta de estrategias de afrontamiento específicas para la profesión docente, la elección y el ejercicio sin la debida preparación docente (Martínez *et al.*, 2017; Fernández, 2017), elementos como la inestabilidad laboral (Quintero y Hernández, 2020), el tipo de población, el grado escolar, así como las condiciones sociales, el prestigio de las instituciones (Enríquez y Garzón, 2012), los contratos permanentes, la falta de valoración por parte de los colegas (Marenco y Avila, 2016) y la complejidad de las tareas, el reconocimiento social y las oportunidades de desarrollo (Enríquez y Garzón, 2012).

También se destaca la falta de espacios de comunicación con los superiores, salarios inadecuados y la falta de apoyo de los superiores ante los padres de los estudiantes. Se ha encontrado que la aparición del síndrome del agotamiento profesional está más relacionada con factores organizacionales que con las características sociodemográficas del individuo (Díaz *et al.*, 2010), y afecta el rendimiento de los docentes y de los estudiantes, con la presencia de fatiga física y psicológica (Martínez *et al.*, 2017).

Factores de salud y psicológicos en docentes en relación con el síndrome de burnout

La evaluación de los antecedentes investigativos de las publicaciones sobre el síndorme de *burnout* en docentes de educación primaria y secundaria en Colombia presenta una conexión con la subcategoría de aspectos médicos y psicológicos clínicos, como la aparición de problemas musculoesqueléticos y gastrointestinales en el 37,8% de la población, dificultades mentales en el 9,7%, y problemas respiratorios en el 8,1% (Restrepo *et al.*, 2006). Además, se registra un aumento de síntomas relacionados con la insatisfacción con el rol laboral, que se refleja en la falta de realización personal, baja autoestima, aislamiento, tendencia a culparse a sí mismo, actitudes negativas hacia sí mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad, pérdida de ideas e irritabilidad (Enríquez y Garzón, 2012).

De igual forma, se observan problemas de salud como ansiedad e insomnio, síntomas somáticos recurrentes en docentes con contratos fijos, con mayor cantidad de horas de trabajo y menos experiencia profesional. Los síntomas somáticos se presentaron en un

19% de los docentes, los síntomas de ansiedad en el 18,7%, disfunción social en el 15,3% y síntomas relacionados con la depresión en el 0,4% (Marenco y Ávila, 2016; Fernández, 2017). En cuanto a la relación entre la contratación y la depresión, se asocia con contratos fijos o de prestación de servicios, y con grupos de más de 20 estudiantes (Quintero y Hernández, 2020). Asimismo, la fatiga al final del día laboral, la pérdida del apetito y las dificultades en la comunicación son síntomas asociados al síndrome.

En relación al cansancio emocional, que es uno de los síntomas del agotamiento laboral, se descubrió en docentes como un indicador de depresión en un 65,8% de los docentes que padecen el síndrome (Quintero y Hernández, 2020). Además, está directamente relacionado con el dolor físico, los trastornos del sueño, signos de ansiedad, insatisfacción laboral y depresión. En cuanto a los hábitos de vida de los docentes con prevalencia del agotamiento laboral, se evidenció que el 100% toma algún tipo de medicación y tiene hábitos poco saludables, un 98% fuma y el 36% consume alcohol (Fernández, 2017).

En cuanto al desgaste ocupacional, existe una correlación estadísticamente significativa con variables sociolaborales y factores psicosomáticos (Fernández, 2017). Se han realizado estudios sobre la relación entre el índice de masa corporal y el agotamiento laboral, donde se encontró que el 60% de los docentes tienen sobrepeso u obesidad, pero sin una correlación entre el sobrepeso, la obesidad y el agotamiento laboral (Reyes *et al.*, 2019). No se encontró relación entre los síntomas de depresión y el componente de realización profesional (Quintero y Hernández, 2020).

En cuanto a la subcategoría de aspectos personales y la prevalencia del síndrome se han identificado diversas afectaciones. Según Hermosa (2016), se ha observado un deterioro en la calidad de vida, Marenco y Avila (2016) señalan una disminución en la autoeficacia. Además, se ha reportado insatisfacción laboral personal y un alto porcentaje de docentes que afirman no volver a elegir esta profesión (Gómez *et al.*, 2009).

Asimismo, se ha encontrado que las sensaciones de estar al límite se relacionan con la presencia del *burnout*. En cuanto al componente de agotamiento emocional, se han identificado síntomas como pérdida de energía, frustración y fatiga en los docentes. En relación al componente de despersonalización, se ha asociado con irritabilidad y la falta de motivación para relacionarse con los compañeros de trabajo (Quintero y Hernández, 2020).

Por otro lado, se ha observado que el síndrome y la insatisfacción con el apoyo social percibido en el trabajo de los docentes están relacionados. Según Restrepo *et al.* (2006),

las relaciones interpersonales y la compensación son dos factores significativos en la aparición del síndrome. Asimismo, las expectativas de los docentes en relación a su labor pueden generar *burnout* cuando no coinciden con el trabajo realizado. En este sentido, el síndrome se inicia con ideas de fracaso profesional y actitudes negativas hacia el rol profesional, lo que lleva a sentirse agotado (Díaz *et al.*, 2010).

Se ha constatado una relación inversa entre estas ideas y el estilo democrático en el aula, así como con dimensiones de cuidado. En contraposición, se ha establecido una conexión positiva entre ideas irracionales y estilos permisivos. Por consiguiente, se ha hallado una relación positiva entre el *burnout*, las ideas irracionales y los estilos permisivos en el aula (Perdomo *et al.*, 2019).

Otro aspecto analizado en relación al *burnout* son los factores protectores que se han encontrado en los resultados de diversos estudios. Cuando se manejan adecuadamente, los factores de riesgos psicosociales y las exigencias psicológicas de los docentes logran reducir la aparición del síndrome (Restrepo *et al.*, 2006). La percepción de colaboración y trabajo en equipo con los colegas, así como el sentir que los problemas de los alumnos son fáciles de resolver, se convierten en factores que disminuyen la posibilidad de sufrir *burnout* en los docentes (Gómez *et al.*, 2009).

Otros elementos que disminuyen la frecuencia del agotamiento laboral son: los estímulos sociales y el respaldo a la gestión (Muñoz y Piernagorda, 2011). El apoyo social y emocional es fundamental en la intervención del agotamiento laboral. El intercambio social, el contacto frecuente, las comunicaciones constantes y la cercanía favorecen que las personas tengan acceso a recursos de apoyo al expresar y compartir emociones (Marenco y Avila, 2016). Una mejor adaptación al ambiente reduce el cansancio psicológico y la sensación de tener más poder del tiempo, lo cual es esencial en la prevención de los síntomas del agotamiento laboral (Marrau, 2004).

El compromiso afectivo y relacional con los estudiantes reduce los niveles de agotamiento laboral convirtiéndose en mecanismos para hacer frente al estrés (Marenco y Avila, 2016). La comunicación asertiva con los superiores y el apoyo de las autoridades educativas en situaciones difíciles con los padres es esencial para prevenir el estrés laboral. Las estrategias personales cognitivas conductuales con carácter evaluativo, y las adecuadas habilidades de comunicación con los miembros de la comunidad académica hacen que los educadores se sientan más seguros reduciendo el agotamiento. A nivel organizacional, la independencia y autonomía en el rol docente y los salarios competitivos presentan correlación negativa con el agotamiento laboral.

El número de amigos y parientes no resultó ser significativo en relación a la prevalencia del *burnout*. El estrés de origen laboral es un factor organizacional y personal complejo que conduce a consecuencias como ausentismo e incapacidades (Marenco y Avila, 2016). La despersonalización es una forma de afrontar el agotamiento emocional causado por la carencia de realización profesional, que se manifiesta como una baja percepción de lo que se hace. Por tanto, para evitar el *burnout*, es fundamental tener una buena percepción de la labor docente (Enríquez y Garzón, 2012).

Otra subcategoría de análisis de los artículos son las estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout*. En esta se logra evidenciar estrategias como la habitación emocional, la expresión de diversas dificultades y la espera se relacionan positivamente con el *burnout*, mientras que las estrategias de solución de problemas y reevaluación positiva se relacionan negativamente con el síndrome (Gantiva *et al.*, 2010). Asimismo, el conformismo se relaciona negativamente con el síndrome (Muñoz y Piernagorda, 2011). Las estrategias de afrontamiento que se relacionan negativamente con el síndrome son la búsqueda de alternativas, la búsqueda de apoyo profesional, la búsqueda de apoyo social y la expresión emocional abierta (Gantiva *et al.*, 2010), mientras que la evitación comportamental y la expresión emocional abierta se relacionan negativamente con el síndrome (Muñoz y Correa, 2012).

Las estrategias empleadas por los educadores para enfrentar el estrés son la solución de problemas, la reevaluación positiva, la búsqueda de respaldo social y la religión (Gantiva *et al.*, 2010), así como también la supresión del afrontamiento y la búsqueda de una alternativa (Muñoz y Piernagorda, 2011). Se descubrió que las estrategias más efectivas para combatir el síndrome son la reevaluación positiva y el respaldo social.

En cuanto al agotamiento emocional, las estrategias referentes a afrontamiento del estrés están relacionadas de manera negativa con la reevaluación positiva, y la solución de problemas, la autonomía y las técnicas cognitivas. En cambio, la búsqueda de una alternativa y el respaldo profesional están relacionados negativamente. En cuanto al componente de despersonalización, existe una relación negativa con el síndrome, la solución de problemas y la búsqueda de respaldo social. En cuanto al componente de falta de realización profesional, las tácticas de afrontamiento que tienen una relación negativa son la reevaluación positiva, la búsqueda de una alternativa y el respaldo social (Gantiva *et al.*, 2010; Muñoz y Piernagorda, 2011).

Aspectos educativos, pedagógicos o didácticos relacionados con los estudios de síndrome de burnout

Al examinar los escritos acerca del agotamiento laboral en el contexto educativo, se evidencian elementos de la subcategoría de la capacitación docente. En una mano, los educadores carecen de habilidades para trabajar con estudiantes que tienen discapacidades físicas, mentales y sensoriales, lo cual se convierte en un factor de riesgo para la generación y gestión del estrés. De igual manera, los docentes no se sienten preparados para abordar a los niños con problemas emocionales.

Por otro lado, los educadores tienen un apetito por atender a los estudiantes, pero perciben que no hay capacidad formativa para los nuevos retos educativos (Gómez *et al.*, 2009). De esta manera, las exigencias actuales de la educación superan las líneas de formación de los docentes actuales, que requieren líneas de intervención para las que no estaban preparados. Por lo tanto, el ejercicio constante de replantear su práctica docente se convierte en un elemento fundamental que exige un acto de reflexión.

Otra subcategoría de análisis se encuentra en las interacciones que los docentes generan con los demás: estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo. La labor docente es una de las profesiones con mayor interacción con otras personas, lo que la convierte en una profesión con un alto índice de padecimiento del síndrome. La relación con los estudiantes es un factor determinante del estrés. Los desacuerdos y el malestar con los estudiantes con dificultades tienen una alta relación con el síndrome (Gómez *et al.*, 2009).

Los conflictos, la animosidad y los enfrentamientos con los padres y los estudiantes pueden generar agotamiento profesional, y es por ello que el 44,8% de los docentes manifiesta tener dificultades para trabajar con estudiantes que presentan problemas de conducta (Gómez *et al.*, 2009). Asimismo, el entorno laboral y la forma en que se relacionan con los colegas y el nivel de apoyo familiar (Marenco y Avila, 2016) también influyen en la aparición del síndrome.

Otros factores que son importantes para las relaciones interpersonales y para evitar la aparición del síndrome son: la identificación de redes pequeñas de apoyo, el nivel de involucramiento y relación con los demás, el ofrecimiento de afecto (Marenco y Avila, 2016), la atención asertiva de los estudiantes, el manejo de las relaciones con los padres de los estudiantes que presentan problemas de conducta, la dinámica de relaciones con los colegas, directivos y personal de la institución y el contacto directo con los estudiantes y la toma de decisiones.

Por lo tanto, las relaciones interpersonales, el manejo de las diferencias individuales, la resolución de problemas y el manejo adecuado de las exigencias externas de los colegas y directivos pueden facilitar el manejo del estrés que propicia el agotamiento profesional, al igual que los vínculos positivos (Martínez *et al.*, 2017).

En una subcategoría de análisis distinta se encuentra el estilo de liderazgo y su impacto en la aparición del síndrome. La presión directiva puede generar estrés en los docentes, así como la insatisfacción con el ambiente laboral y las constantes dificultades en el colegio, incluyendo conflictos con los jefes y las formas de liderazgo, lo que provoca un agotamiento en los docentes (Gómez *et al.*, 2009). Del mismo modo, la comunicación con los superiores, su apoyo ante los padres, el estilo de liderazgo, el respaldo institucional, la supervisión, el estrés laboral y los factores organizacionales de supervisión (Díaz *et al.*, 2010) están directamente relacionados con la prevalencia del síndrome.

Otra subcategoría incluye los factores laborales y profesionales asociados. Se ha identificado que los factores ambientales en las aulas y los lugares de trabajo de los docentes son facilitadores de la aparición del síndrome.

Otros elementos laborales asociados con la frecuencia del síndrome son: el insuficiente tiempo para finalizar las tareas, los impedimentos en vivencias educativas positivas, la presencia de alumnos con dificultades personales, la insuficiencia en el manejo de estudiantes con dificultades personales y necesidades educativas especiales, la percepción de la sociedad de la enseñanza como un trabajo no esencial (Gómez *et al.*, 2009), las políticas educativas que empeoran las condiciones laborales (Gantiva et al., 2010), las actividades complementarias de supervisión y administrativas, las extensas jornadas de trabajo, la vigilancia constante de los superiores (Fernández, 2017), la ausencia de materiales (Díaz *et al.*, 2010), la falta de tiempo de descanso entre la atención de grupos, los grupos numerosos, el llevar trabajo a casa y la interferencia con la vida familiar.

En el ejercicio docente, los docentes que trabajan con estudiantes de educación media presentan mayor frecuencia de *burnout* que los de educación básica (Díaz *et al.*, 2010), especialmente aquellos que manejan grados de sexto a octavo. Existe relación entre la etapa de desarrollo y la aparición del *burnout* debido a las características propias de los estudiantes (Gantiva *et al.*, 2010). De igual manera, no hay diferencias entre escuelas públicas y privadas en el padecimiento del síndrome.

El agotamiento laboral en docentes, también conocido como *burnout*, está estrechamente relacionado con la práctica educativa (Enríquez y Garzón, 2012). Se ha demostrado que el estilo de enseñanza democrático y cuidador tiene una relación negativa con el *burnout*, mientras que los estilos autoritarios y permisivos se relacionan positivamente con él. Además, las creencias irracionales de los docentes están relacionadas con la prevalencia del síndrome (Perdomo *et al.*, 2019).

Las exigencias en las dimensiones de la práctica, como la falta de preparación de clases, la falta de comprensión, diálogo, claridad y flexibilidad, también se relacionan con niveles más altos de *burnout*. Por último, en relación a las prácticas educativas, se han identificado cuatro categorías de análisis relacionadas con el *burnout*: síntomas de agotamiento laboral, prácticas educativas que pueden desencadenar el *Burnout* y sistemas de afrontamiento dentro y fuera de las prácticas (Muñoz y Correa, 2014).

En Colombia, el estudio del *burnout* en docentes de primaria y secundaria es un campo de investigación cada vez más amplio. Se han llevado a cabo más investigaciones en torno al problema del desgaste profesional para evitar que se convierta en un problema mayor. En los últimos cinco años se han publicado doce estudios sobre el tema, lo que demuestra la creciente producción en este ámbito. La investigación ha permitido establecer categorías de análisis específicas para el personal docente y ha generado posibles rutas para futuras investigaciones para seguir ampliando el conocimiento sobre el tema.

Los estudios encontrados se enfocan principalmente en el nivel diagnóstico, solo uno presenta resultados de programas de intervención, lo cual abre un campo de estudio para futuras investigaciones. La preocupación por la salud de los docentes de primaria y secundaria en Colombia es un espacio en el que pocos profesionales de la psicología están incursionando en programas investigativos.

Desde la psicología educativa existe una gran preocupación por otros aspectos relacionados con lo educativo, como, por ejemplo, problemas de atención y memoria, trastornos del aprendizaje, estilos pedagógicos y estrategias didácticas. Se puede observar que existe poca literatura sobre investigaciones orientadas a la salud mental del docente.

En cuanto al estudio del *burnout* en docentes de primaria y secundaria, se ha observado una falta de evidencia investigativa en comparación con otras profesiones y países. Con el fin de avanzar en la investigación del *burnout* en docentes, se requiere la realización de estudios empíricos con muestras más amplias y la exploración de relaciones con

variables diversas como estrategias de afrontamiento, personalidad, nivel educativo, horario laboral, estilos y modelos de enseñanza. Además, se sugiere la creación de una guía o manual de estrategias de afrontamiento del estrés laboral crónico específico para los docentes, que facilite la adquisición de recursos para intervenir en el síndrome. En su mayoría, los estudios encontrados se centran en el enfoque cuantitativo, por lo que, en el futuro, es importante emplear enfoques cualitativos que permitan profundizar en la realidad de los docentes con *burnout*.

Las estrategias de afrontamiento del estrés laboral crónico son fundamentales para superar el síndrome. De acuerdo con algunos estudios, las estrategias que implican la comunicación con otras personas, como la búsqueda de ayuda profesional o de apoyo de otras personas, son altamente efectivas para superar los síntomas. Asimismo, se ha observado que los docentes casados tienen menos tendencia a padecer el síndrome, ya que encuentran en sus parejas un apoyo para superar el estrés laboral.

Los docentes más jóvenes y menos experimentados son los que experimentan mayores niveles de estrés en su trabajo. Al comienzo de su carrera, los recién graduados enfrentan una perspectiva laboral difícil. Los docentes con jornadas laborales más largas son más propensos a sufrir el síndrome, ya que las tareas antes y después de las clases generan una sobrecarga laboral que puede desencadenar síntomas de estrés. Hay factores tanto organizacionales como individuales que contribuyen al síndrome. Es importante destacar que los docentes de primaria y secundaria tienen poca capacitación y planes de apoyo para enfrentar el estrés laboral. Es esencial desarrollar programas que prevengan y traten el estrés laboral crónico, ya que los docentes de primaria y secundaria tienen la responsabilidad de formar a los niños y jóvenes del país.

En el desarrollo del síndrome de *burnout* se observa una fuerte relación con factores subjetivos, como la percepción que el individuo tiene de su trabajo. La forma en que se maneja el estrés laboral, que es una característica común del *burnout*, depende de cómo el individuo percibe su trabajo. Además, el apoyo social se identifica como un factor protector, una estrategia de afrontamiento y un mecanismo eficaz para reducir los síntomas del síndrome. La comunicación asertiva también es un elemento recurrente en los hallazgos empíricos, ya que ayuda a disminuir los riesgos y a intervenir en el desgaste propio del trabajo docente. Los años de experiencia docente muestran una forma más asertiva de lidiar y comunicarse con los actores que intervienen en el acto educativo, lo que demuestra que la interacción del docente con los demás es esencial para prevenir el *burnout*.

En última instancia, hay ciertas condiciones, variables y categorías que carecen de pruebas empíricas y se convierten en áreas de investigación para el futuro. Tal es el caso de la ausencia de estudios directamente correlacionados entre las políticas educativas y el agotamiento profesional. Además, solo se ha investigado el campo de la educación física en cuanto a las asignaturas enseñadas. Existe una falta de estudios que midan el desempeño de los educadores en relación con la presencia o ausencia del síndrome de agotamiento profesional, y faltan datos en las investigaciones sobre los costos que pueden resultar de las consecuencias del *burnout*.

También faltan estudios relacionales con el clima laboral, un factor crucial para comprender cómo el ambiente laboral puede favorecer o no la prevalencia del síndrome. Los planes de formación docente y la relación entre la pedagogía y el *burnout* son áreas de estudio y desarrollo pendientes, al igual que las investigaciones sobre programas de intervención.

Capítulo III

Las prácticas educativas como espacio de construcción reflexiva

El capítulo número está centrado en la construcción conceptual de las prácticas educativas. Este capítulo aborda en primer momento las prácticas educativas en general y, posteriormente, desarrolla las prácticas educativas reflexivas, sus características y diferentes aspectos a tener en cuenta para un desarrollo de una reflexión efectiva. Este capítulo brinda los elementos teóricos para hacer un ejercicio reflexivo de las comunidades de aprendizaje propuesto en la metodología de la investigación acción participativa.

Aspectos claves de la práctica educativa del docente

El análisis de las prácticas educativas docentes de primaria y secundaria responde a la complejidad del entramado de elementos que se interrelacionan desde el nivel macrosistémico, llegando al nivel micro del aula de clase donde se desempeña el docente. Es en este espacio donde se encuentran las diversas finalidades que acompañan y sirven de guía a la acción formadora de forma que ayudan a comprender lo que acontece en la escuela, en los espacios de enseñanza y aprendizaje (Cornejo y Fuentealba, 2008).

El aula de clase para Zabala (1993) es entendido como un microcosmos social donde se consolidan los diversos enfoques de la educación, configurándose relaciones de tipo pedagógico desde la organización curricular y, con ello, los espacios, los tiempos y los recursos.

Es así como las prácticas educativas corresponden a dos grandes elementos fundamentales: en primera instancia cumplen una función de orden social en la enseñanza, y en segunda instancia procuran el conocimiento del acto del aprendizaje incluyendo diferentes factores y componentes que ayudan a la configuración de propuestas pedagógicas específicas (Zabala, 2008).

De esa manera, en la primera instancia, las prácticas educativas, según Zabala (2008), se centran en los fines del acto educativo, el para qué de la enseñanza, cubriendo una gran complejidad de elementos en la organización social de lo educativo. Dando contenido desde las diferentes connotaciones disciplinares, relacionadas con lo pedagógico y

entendida bajo la distribución de tiempos, espacios y los demás procesos implicados en el aula de clase.

Por otro lado, en segunda instancia, las prácticas educativas están centradas en cómo se aprende y cómo esto se relaciona con las diversas formas de organización del currículo, la enseñanza y las diferentes epistemologías disciplinares. Las prácticas educativas de aula tienen como unidad de análisis las secuencias didácticas, como lo propone Zabala (2008).

Estas contemplan tres momentos fundamentales: el antes o la planeación de la clase, el durante la clase o la realización del acto pedagógico y el tercer momento, contemplado como el después o la fase evaluativa. Estos elementos se consideran inseparables en el quehacer del docente donde se presentan las intenciones, las actividades y la valoración de los resultados del aula. De esta manera la actividad didáctica puede entenderse según el autor, como el conjunto de actividades ordenadas articuladas y estructuradas que buscan en sí unos objetivos educativos, donde el docente y los estudiantes conocen el principio y el final del acto educativo.

La unidad de análisis o secuencia didáctica recopila los elementos más complejos del acto educativo en sus diferentes componentes: la manera en que se articulan las diferentes actividades y las diferentes tareas en el proceso de la enseñanza. De esta manera, el punto de partida para analizar las prácticas educativas del docente, corresponde, precisamente, a la función social de esta, es decir, en las características que cumplen el acto educativo para la vinculación de los estudiantes en la sociedad. El segundo elemento para el análisis de la práctica son los propósitos del acto educativo, en ella se da a entender la revisión que cumple la función de enseñar y las diversas concepciones que tiene el docente acerca de los procesos del aprendizaje en vinculación con los diversos contenidos.

Los diversos objetivos comprenden las asignaturas, las habilidades, las destrezas del maestro y las actitudes del docente que busca mejorar en el proceso de la formación integral. Incluye también los contenidos de tipo conceptual, procedimental y el contenido actitudinal, el ser, el saber y el saber hacer. De esta manera contenidos, por específicos que parezcan, tienen una multiplicidad de diferentes dimensiones que son complementadas para el funcionamiento de la enseñanza.

Un elemento fundamental para tener en cuenta en la práctica educativa corresponde a la relación entre los objetivos y los contenidos. En este aspecto el orden y las secuencias propias de las unidades didácticas muestran las formas y los métodos de la enseñanza

utilizados por el docente (Coll y Monereo, 2008). Así, elementos de tipo dispositivos de clase, por descubrimiento, de tipo de producción individual y social, presentan diversas metodologías que procuran dar cuenta de los grados de integración de la manera en que se enseña, desde metodologías tradicionales basadas en la repetición y los monólogos docentes pasando a prácticas guiadas donde la enseñanza sea principalmente por descubrimiento, o por construcción social del mismo.

Para el análisis de la secuencia didáctica es necesario tener presente elementos como por ejemplo la atención a la situación es diversa, al significado que adquieren los diversos aprendizajes, al comportamiento estudiantil, a las metodologías utilizadas, entre otras características de la educación. Zabala (2008) propone diversos elementos para el análisis, en ella se encuentran la determinación de los conocimientos previos del estudiante, la relación que tienen estos conocimientos con los aprendizajes nuevos y la significatividad que los contenidos poseen en forma funcional para el desarrollo de los estudiantes.

De la misma manera, debe pensarse la relación entre la secuencia del contenido con los tipos y propósitos educativos, buscando que sea un proceso consciente, ético y reflexivo. De los diferentes aspectos lógicos en la construcción de los conocimientos del estudiante y las diversas posibilidades que encuentra el docente para que se conviertan en una experiencia y situación educativa enriquecedora. Otro de los elementos a tener en cuenta corresponde a las diferentes relaciones de tipo pedagógica en el aula de clase, entre los alumnos, los docentes y los padres de familia en relación con los contenidos curriculares.

La forma de relación pedagógica del docente con sus estudiantes conlleva diversas estrategias que comprometen el proceso de enseñanza docente tanto en la planeación, la actividad misma en el aula de clase y la evaluación. Mauri (2007) propone diferentes funciones del docente en el proceso de facilitación de las interacciones que se presentan en el aula de clase. Allí se hace necesario la planeación de acciones docentes desde diversas necesidades de los estudiantes, donde se tiene en cuenta la programación inicial del aprendizaje, las diversas unidades didácticas y la diversidad de los ajustes en el desarrollo de la clase.

De esta manera, la forma en que se interactúa en el aula resulta fundamental para la formulación de los vínculos y de las relaciones entre el estudiante y el docente en los procesos de aprendizaje. Así, muchas de las actuaciones del docente son caracterizadas por una forma transmisionista, donde se busca mantener el control del proceso, con una actitud pasiva y obediente del estudiante. Las prácticas educativas guiadas se convierten

en una transformación donde el docente genera un proceso guiado con la participación de los estudiantes para la construcción colectiva del conocimiento.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta los diferentes aportes y conocimientos que tienen los estudiantes, de la clase y en la realización misma de la actividad. Así como se logra mantener la motivación, las habilidades que tienen una mejor vinculación con el ejercicio docente.

En tercer lugar, es necesario facilitar al estudiante el conocimiento del sentido de lo que hace y de lo que debe hacer, de tal manera que resulte interesante y logre ejercer un mejor vínculo comunicativo en la negociación de los objetivos y en la fabricación de los productos de aprendizaje. Estos elementos facilitan la interacción educativa que se genera en el aula de clase, de tal manera que la relación pedagógica y comunicativa entre el docente y el estudiante faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje.

De igual manera, el docente gestiona las diversas ayudas para el proceso de la construcción de conocimientos en los estudiantes, implicando de parte de estos tiempos y esfuerzos, donde el docente como experto, los pares docentes y los estudiantes ayudan en la construcción intelectual y afectiva. De esta manera, la interacción en el aula fomenta diversas de los estudiantes de forma tal que logren establecer relaciones significativas entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conocimientos que construyen el aula de clase, fomentando la construcción de sentidos y la promoción de procesos metacognitivos que aseguren el control progresivo de los aprendizajes.

Todo este proceso de aprendizaje tiene una íntima relación con las concepciones del docente sobre el mismo, las concepciones del docente en la práctica docente son fundamentales puesto que son facilitadores de diversas formas de aprender. El establecimiento de vínculos entre estudiante y docente genera la posibilidad de ambientes y de relaciones basadas en el principio del respeto y en sentimientos de confianza, autonomía y colaboración que se convierten en facilitadores para el desarrollo de un adecuado autoconcepto y de una adecuada autoestima del estudiante.

Otro de los elementos en la práctica docente de aula corresponde a la organización de la clase, en ella se contienen el currículo y las relaciones propuestas con los estudiantes. Los elementos constitutivos de la gestión académica del aula de clase facilitan el conocimiento de diversas concepciones que tiene el docente sobre la educación y que se encuentran implícitas en ella misma. Dicho factor puede ser evidenciado en la forma en que se organiza el grupo bajo diferentes criterios como el sexo, la edad, lo académico y los niveles de aprendizaje.

La distribución del tiempo y el espacio son elementos fundamentales. La sincronía en que coinciden el docente y los estudiantes conforma un espacio comunicativo que permite la construcción de saberes. Los aspectos de la organización social de los contenidos académicos permiten el orden de las asignaturas, de tal forma que se evite la fragmentación del conocimiento, procurando una formación de tipo integral (Beane, 2005).

Según Zabala (2008), la disposición de los contenidos se divide en disciplinarios, multidisciplinarios, interdisciplinarios, pluridisciplinarios y metadisciplinarios, dependiendo de las relaciones establecidas y la cantidad de disciplinas involucradas. Los métodos de enseñanza globalizada buscan formar ciudadanos críticos y reflexivos, y encuentran los siguientes elementos: métodos basados en centros de interés como los formulados por Decroly (2005), los cuales inician desde un tema motivador para el alumno llamar con diversos temas de conocimiento. En dichos métodos, el carácter social del proceso de enseñanza es formar ciudadanos con la capacidad de interactuar con su entorno.

Los recursos didácticos utilizados en el proceso de las prácticas educativas de aula influyen de manera activa en el desarrollo de las diversas actividades que fomentan o restringen la autonomía. Es así como los recursos didácticos son comprendidos como herramientas y medios que facilitan al educador directrices y criterios para la toma de decisiones desde el momento mismo de la planeación, la intervención de la clase y el proceso de evaluación (Zabala, 2008).

Otro elemento fundamental es la valoración, la cual se vincula con la enseñanza, los procesos de aprendizaje y los contenidos desde la perspectiva social de la educación. La valoración se enfoca en los productos, es uniforme y responde a criterios de tipo universal. En un enfoque educativo centrado en la formación integral, el objetivo principal radica en el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante, lo cual implica un cambio en la concepción de la valoración. Esta deja de ser netamente selectiva, de carácter estático o cuantitativa, basada en los resultados, para convertirse en un proceso formativo que tiene en cuenta la singularidad de cada uno de los estudiantes.

Desde la perspectiva constructivista la valoración de los procesos de aprendizaje adquieren un carácter de continuidad y de integración en el proceso de educación, como señalan Coll y Rochera (2007).

Se plantea la formación docente a través de la reflexión y el análisis de las prácticas docentes de aula, con el fin de superar la concepción de la educación desde un aspecto simple del hacer centrado únicamente en el proceso de actualización. Desde esta perspectiva, la teoría crítica sobre la práctica educativa posee una connotación de teoría y práctica, como se pretende plantear en la presente investigación desde un ejercicio reflexivo que permita el conocimiento de la praxis del docente en relación con los factores de riesgo del síndrome de *burnout* (Habermas, 2000).

El análisis de las prácticas desde una visión histórica, política y social convierten al docente en un investigador, donde la relación reflexiva y dialéctica ayuda a que él descubra aspectos cognitivos, afectivos y emocionales inherentes a la subjetividad docente, que contribuyen a la expresión de diversas emociones en busca de las causas que promueven la toma de conciencia y por ende la transformación de problemas del aula de clase.

Los procesos que implican la integración de experiencias grupales de trabajo colaborativo, que consideran intereses y necesidades comunes en las prácticas docentes son esenciales para la solución de las mismas. Dicho enfoque permite que se realicen ciclos de investigación basados en la reflexión y la acción. La formación propia de las prácticas educativas busca la transformación de los procesos de enseñanza, ya que permite la reflexión sobre la realidad de las prácticas educativas de aula.

Los factores mencionados anteriormente demuestran el carácter activo de las prácticas educativas y de las prácticas colectivas de las comunidades de aprendizaje en la construcción de un conocimiento pedagógico, disciplinar y didáctico para hacer de la actividad docente una actividad intelectual, profesional e investigativa.

La creación de una cultura docente de carácter académica y colaborativa en la formación del mismo, fundamental en proyectos de orden institucional, dan la posibilidad de convertir a los docentes en expertos de formación permanente, con altas habilidades de comunicación y posibilidad de transformación de su vida profesional en miras de su salud mental. De esta manera el ejercicio reflexivo en las comunidades de aprendizaje se vuelve un elemento fundamental para la mejora de las mismas. Es así como todo se busca concretar en diferentes tipos de comunidades, como son las comunidades investigativas (Garrison y Anderson, 2005; Lipman, 1998), las comunidades de aprendizaje profesional (Hargreaves, 2003; Elboj, 2002), las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y las comunidades de formación (Imbernón, 2007).

Prácticas educativas reflexivas del docente una estrategia de construcción de saberes

Introducción a las prácticas educativas reflexivas

Los docentes se convierten en la clave para dar el cambio de la educación de tipo enciclopédico a un tipo de formación que fomente el aprendizaje autónomo y la gestión del conocimiento de forma más independiente. De esta manera, se hace necesario que los docentes se comprometan a la elaboración de procesos de formación continua, donde se sientan enfocados en la gestión del cambio. La formación de los docentes supera los elementos técnicos hacia elementos mucho más reflexivos y de carácter crítico, basados en la participación activa en la profesionalidad de los docentes y en la vinculación de nuevos contextos, donde el docente aprenda a manejar la inestabilidad que es inherente a su profesión docente, teniendo como base los procesos reflexivos y la relación indiscutible entre la teoría y la práctica.

Dewey (1989) en sus trabajos propone la interpretación de diversas formas del proceso de enseñanza y aprendizaje desde un método basado en la acción, donde los objetivos y las metas buscan una manera de transformarse desde un enfoque pedagógico movido por problemas y proyectos reales. Donde se generen hábitos de reflexión en los ambientes centrados en el diálogo y en la acción, de esta manera, los estudiantes llegan a tener una comprensión mucho más amplia de lo aprendido. Existe una fuerte relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso de educación, en el cual debe existir un examen activo y crítico de las creencias y de las concepciones docentes.

El establecimiento de objetivos que puedan orientar soluciones a los problemas planteados en la educación parte desde la incertidumbre y desde la discrepancia que se presenta en el aula de clase. Según Dewey (1989) "La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensamiento" (p.43). De esta manera, la práctica reflexiva implica salir de las rutinas hacia espacios de planificación consciente e intencional de la actividad académica, para poder adquirir objetivos científicos, sociales y humanos.

El aprendizaje logrado a través de los procesos reflexivos se presenta principalmente en tres niveles. El primero corresponde a la transmisión de conocimientos e información de pedagogía bancaria; el segundo nivel se refiere a los aprendizajes conscientes del contexto y la conexión que existe entre lo teórico y lo práctico; y el tercer nivel corresponde al aprendizaje de tipo reflexivo en la cual el aprendiz tiene la capacidad de cuestionar lo que se ha ido construyendo a través del proceso educativo (Bateson, 1973).

El aprendizaje de tipo reflexivo corresponde a los enfoques pedagógicos más constructivistas y de enfoque crítico, en el cual se reconoce la importancia que tiene el ser humano en su visión integral e interrelacionar. Existe allí un conocimiento conceptual, en relación con aspectos cognitivos, el conocimiento de lo procedimental en relación con la acción y con el quehacer. De igual manera, también se vincula un conocimiento afectivo y emocional relacionado con el sujeto y con los demás.

Para Brockbank (2002) el aprendizaje reflexivo contiene cinco aspectos fundamentales para lograr una conexión entre lo cognitivo y lo práctico, entre el aprendizaje y la reflexión. Se sitúa principalmente en una experiencia auténtica, desde un problema real, en el cual se consigue información y observación de la situación, indicando soluciones que el estudiante construye desde su responsabilidad y desde la oportunidad de poner a prueba las ideas que ha ido construyendo para poder identificar su validez.

El aprendizaje reflexivo desafía al maestro a explorar lo desconocido, a tomar conciencia de los aspectos que dudan y poder plantear diferentes trayectorias potenciadoras que den sentido a sus búsquedas. Dicho proceso se ve facilitado por la interacción entre el docente y el estudiante y entre los propios estudiantes, de tal forma que se promueve el intercambio de los procedimientos, valores, creencias, saberes y experiencias para generar condiciones que faciliten la reflexión, la reflexión crítica y el desarrollo de un pensamiento crítico (Brockbank, 2002).

El constante diálogo intencional para una construcción dialógica que propone Cazden (1991) permite una construcción conjunta de conocimiento. Estas propuestas teóricas están en oposición a la forma convencional en que se han construido los diálogos académicos, ya sea en forma del monólogo docente o del diálogo didáctico (Lemke, 1997). Tienen su punto de partida en las preguntas o desde las iniciativas del docente, y encuentran respuestas en los estudiantes, en la evaluación y retroalimentación del docente.

La transformación se ubica en la mirada relacional, al igual que en la diferencia que se establece entre las tareas y las actividades mismas. La tarea se identifica como lo que se hace y el procedimiento de cómo se hace, en la forma coherente del proceso de enseñanza. Es aquí donde se busca la articulación entre la idea reflexiva y las consecuencias que tiene en el aprendizaje, buscando con ello que el procedimiento no sea únicamente un ejercicio práctico sino que implique la capacidad reflexiva del docente (Brockbank, 2002).

Desde la perspectiva de las prácticas educativas, la base de todo aprendizaje debe estar radicada en la reflexión práctica, donde el alumno sobrepasa el conocimiento de tipo conceptual, y desarrolla procedimientos que fomentan aprendizajes en la acción con la ayuda del docente y de los demás compañeros. De esta manera, una reflexión sobre la práctica del docente sirve para la generación de nuevos aprendizajes, en la medida en que genera interacción entre la acción, el ser y el pensamiento, de modo que aprenda a pensar dentro de la marcha. Este proceso suele conocerse como la reflexión acción, y contiene dos elementos fundamentales que se relacionan entre sí, por un lado la función liberadora en la educación y, por el otro, la transformación de las prácticas educativas (Barnett, 1997; Harvey y Knight, 1996).

La ampliación de conocimientos a través del pensamiento crítico y reflexivo es una técnica que permite a los docentes la construcción social del conocimiento. Esto implica la habilidad del reconocimiento de los dominios de la persona, la participación en diálogos con los demás y la reconstrucción de su saber a partir de lo que ve de sí mismo, del saber mismo y del mundo que lo rodea (Brockbank, 2002). La meta es proporcionar las habilidades necesarias para hacer un uso competente e innovador de los conocimientos adquiridos.

Según Dewey (1989) el pensamiento reflexivo es "(…) la consideración dinámica, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las razones que la fundamentan y de las conclusiones a las que tiende" (p. 113). En otras palabras, el pensamiento reflexivo implica una evaluación cuidadosa, activa y dialogante de las creencias, los marcos de referencia, los supuestos de las personas, las representaciones y las diferentes concepciones que tienen tanto alumnos como docentes frente al conocimiento, para su consideración y validación frente al mismo ejercicio de la práctica educativa (Kennedy *et al.*, 1991).

En el ámbito educativo existen numerosos programas destinados a la mejora de los procesos de enseñanza del pensamiento. En cuanto a las diversas propuestas acaecidas sobre los procesos de enseñanza de pensar procesos educativos, se pueden encontrar diferencias entre aquellas que suelen considerar el pensamiento como el conjunto de habilidades generales que se pueden transferir a cualquier tipo de estudio, o también como la resolución de diversos problemas, y aquellos que centran principalmente en el desarrollo de habilidades específicas principalmente vinculadas con razonamientos de los dominios disciplinares (De Bono y Castillo, 1994; Feuerstein y Jensen, 1980; Garham y Oakhill, 1996; Gómez, 2008; Santuiste *et al.*, 2001).

Conceptualización de las prácticas educativas reflexivas

Siguiendo a Schön (1992) se puede definir el proceso de reflexión como "(…) una continua interacción entre el pensamiento y la acción" (p. 281). Domingo y Gómez (2014) definen la reflexión como un proceso mediante el cual se medita con detenimiento con el propósito de obtener mejoras a partir de conclusiones de lo que se hace.

Para Imbernón (2007) el concepto de docente investigador permite la mejora de la práctica educativa a partir del ejercicio reflexivo, dotándolo de habilidades, conocimientos y diversas actitudes necesarias para llevar a cabo el proceso reflexivo. De esta manera, reflexionar se convierte en una actividad distinta y propia de los docentes excelentes. Es fundamental analizar las cosas, las actuaciones y las construcciones que labora el docente para lograr las mejoras de lo que realiza. Zeicher (1993) en su proceso investigativo destaca elementos como la intuición, la pasión y la emoción, como fundamentos para la elaboración de una meditación reflexiva que mejore aquellos actos pedagógicos que realiza el docente diariamente (Domingo y Gómez, 2014).

Por su parte, para Ramón (2013) el ejercicio de la práctica reflexiva posibilita a los docentes elaborar un examen crítico de sus creencias, sus valores y sus actitudes, de modo que la práctica de la enseñanza permite la identificación de diversas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas o mejoradas. Desde esta perspectiva, la reflexión se opone a un hábito rutinario en el que los docentes hacen las cosas de manera mecánica. Por el contrario, la práctica educativa reflexiva implica la actuación, el confrontamiento de los diferentes problemas que surgen diariamente de una manera innovadora, de tal forma que pueda darles una respuesta oportuna a las particularidades del aula de clase.

De esta manera, puede considerarse que la reflexión crítica de la propia práctica educativa genera un proceso de transformación, convirtiendo ello en una herramienta al servicio de la formación del docente y de la mejora de las prácticas docentes. El ejercicio de una reflexión crítica permite adquirir conocimientos de tipo práctico, no solamente de un ejercicio reflexivo descriptivo, sino que va más allá, logrando un ejercicio de reflexión conjunta o de mentoría.

Según Zabalza (2016), la reflexión individual no se limita a describir la práctica, sino que implica ir más allá de la experiencia, a interpretarla, a evaluarla y asimilarla desde diferentes modelos cognitivos. De esta manera, consiste en el acompañamiento entre pares, como se verá posteriormente, en las prácticas educativas analizadas desde las comunidades de aprendizaje (Larrea, 2017). Así, la mentoría frente a las prácticas

educativas reflexivas permiten la comprensión del conjunto de acciones que el docente labora a partir de un análisis de expertos que se ayudan mutuamente (Vélaz, 2008).

Dewey (1989) es conocido como uno de los iniciadores de las prácticas educativas reflexivas, propone un proceso de reflexión sistemático y riguroso a partir de la construcción de significados desde las experiencias de los sujetos, que se puede lograr mediante cuatro actitudes, la entrega emocional, la franqueza, la apertura mental y la responsabilidad de los sujetos. Dicho proceso tiene su inicio cuando se presenta una situación de carácter problemático en la experiencia, la cual debe ser identificada por el docente que ejerce la reflexión y busca generar una hipótesis, posibles soluciones y ponía a prueba los elementos pensados (Beauchamp, 2015; Rodgers, 2002).

Las construcciones conceptuales elaboradas por Dewey toman mayor relevancia con los trabajos elaborados por Schön (1983), quien introduce la crisis de la confianza de los profesionales y plantea la reflexión no solo como un fin en sí mismo, sino como un ejercicio en la acción. Dicha crisis surge puesto que los conocimientos profesionales se hacen insuficientes para confrontar las complejidades de la vida laboral, la incertidumbre de los procesos diarios y los conflictos de valores en la práctica del docente.

La racionalidad técnica es la causa de la crisis de confianza, ya que limita la actividad profesional de los docentes y la resolución de los conflictos de manera instrumental sin rigurosidad y únicamente desde aspectos técnicos (Korthagen, 2004); Schön 1987). Se reconoce la existencia del momento prereflexivo, de una reflexión cotidiana sobre las acciones del profesional, pero centra su trabajo en la importancia de la reflexión sobre la acción y propone la relevancia de esta como un factor de conocimiento intuitivo para los profesionales (Beauchamp, 2015).

Inicialmente, la construcción teórica de la reflexión fue ganando seguidores, como se verá en la siguiente tabla, donde la reflexión adquiere múltiples significados (Beauchamp, 2006). Puede notarse en la actualidad que la literatura sobre el tema informa de sinónimos entre diferentes conceptos como son la reflexión, la reflexión crítica, la reflexividad, la práctica reflexiva, el análisis de tipo reflexivo y el pensamiento reflexivo (Beauchamp, 2006)

Tabla 4. Conceptualizaciones iniciales de la reflexión

Autor	Definición
Dewey	Examen activo, persistente y cuidadoso de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento.
Van Manen	Caracterizada por niveles jerárquicos de complejidad: reflexión técnica, reflexión práctica o deliberativa y reflexión crítica.
Cruickshank et *al*.	Análisis de la efectividad de los fines y los medios.
Schön	Proceso que se realiza en y sobre la acción.
Zeichner	Proceso crítico sobre lo moral, lo ético, lo político y los valores asociados.
Ross	Habilidad para tomar decisiones racionales y asumirla responsabilidad por las decisiones.

Fuente: elaboración propia.

En la década de 1990 comenzó a ganar fuerza la reflexión en el ámbito educativo, momento en el que se empezó a mencionar el concepto de profesional reflexivo y de la reflexión como un elemento fundamentalmente complejo que surge del contexto del mismo accionar profesional (Hatton y Smith, 1995). Por su parte Larrivee (2010) menciona que la reflexión implica una exploración crítica, desde la cual se consideran implicaciones éticas y consecuencias prácticas para el docente, además, la reflexión sobre uno mismo, la evaluación profunda de las creencias de tipo personal y los supuestos sobre el aprendizaje y el desarrollo humano (Muñoz *et al.*, 2017).

Según Larrivee (2010) se necesita tiempo para que la reflexión se convierta en un proceso resolutivo constante de problemas y que cuestione continuamente el *statu quo*. En la siguiente figura se presenta una síntesis del proceso reflexivo convertido en un proceso investigativo que provoca un elemento desafiante en la interacción del estímulo

con la reconceptualización, el cual puede tener efectos de tipo psicológico en los profesionales.

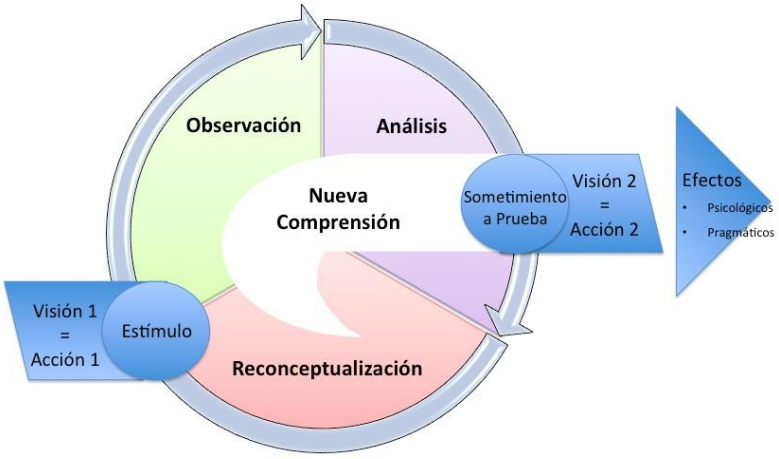

Ilustración 1. Síntesis de un ciclo de pensamiento reflexivo según Dewey

Fuente: Chaubet (2010).

El factor retador surge para poner en duda la equiparada o consistencia entre una perspectiva 1 y una conducta 1, situación que puede ser originada dentro o fuera de uno mismo y que propicia un procedimiento para la observación, evaluación y redefinición, que conduce a una renovada comprensión de los fenómenos, la cual se somete a examen para generar una perspectiva 2 y una conducta 2, que desencadenen un renovado proceso reflexivo.

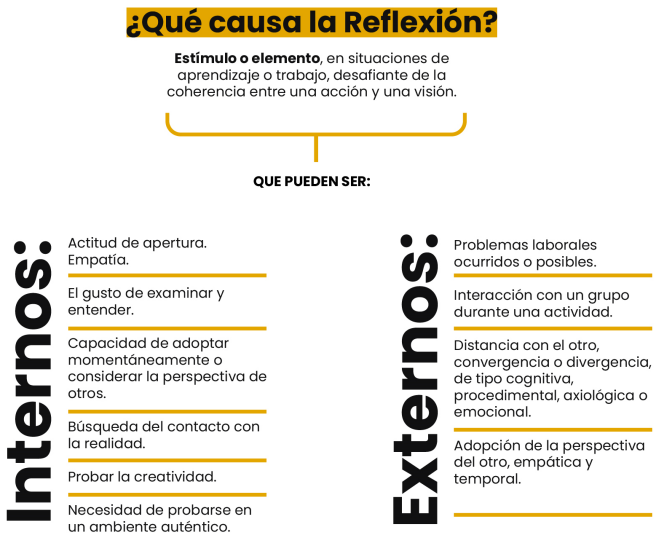

Ilustración 2. Estímulos internos que causan la reflexión

Fuente: elaboración propia.

Tal como se muestra en la ilustración anterior, la reflexión puede tener su origen en diferentes elementos, los cuales a su vez proporcionan pistas para el establecimiento de diversos marcos generales en los temas que se están reflexionando (Chaubet, 2010).

Posibilita a los docentes el análisis, debate, evaluación y transformación de su práctica educativa, desde una perspectiva analítica en la enseñanza. Favorece procesos de comprensión de los educadores en el entorno político y social en el que se desenvuelven, permitiéndoles el reconocimiento de la enseñanza como una actividad social y política, y que su labor implica la comprensión y análisis de dicho contexto.

De esta manera habilita al docente para utilizar valores éticos y morales implícitos en su práctica. Igualmente, estimula a los docentes a asumir una mayor responsabilidad en el desarrollo profesional y en la autonomía de su labor dentro del aula de clase. Facilita de esta manera el desarrollo de sus propios marcos referenciales frente a la práctica educativa, estableciendo compromisos y principios que sustentan su trabajo. Así mismo, capacita al docente para que tenga una influencia más efectiva en la futura dirección de la educación y en el desempeño de un papel más activo en la toma de decisiones.

Hasta ahora se ha entendido que la reflexión es un proceso complejo en el sentido más amplio. La siguiente tabla resume diversos resultados presentados en una propuesta para el análisis reflexivo de las prácticas educativas.

Procesos	Objetos	Razones
Cognitivos	**Externos**	**Externas**
· Examinar · Pensar y comprender · Resolver problemas · Analizar · Evaluar · Construir, desarrollar o contrasformar	· La práctica · El conocimiento social · La experiencia · La información · Las teorias	· Realizar o mejorar la acción. · Mejorar el aprendizaje de los estudiantes. · Transformar a si mismo o a las sociedad en cuanto a lo moral, ético y político.
Afectivos	**Internos**	**Internas**
· Examinar · Pensar y comprender · Resolver problemas · Analizar · Evaluar · Construid, desarrollar o contrasformar	· Significados · Creencias · Sí mismo · Cuestiones de interés Preocupaciones	· Pensar de manera diferente o con mayor claridad · Justificar la propia postura. · Pensar sobre acciones y decisiones. · Cambiar pensamientos o conocimientos.

Tabla 2.2 Procesos, objetos y fundamentos de la reflexión (Beauchamp, 2006)

Ilustración 3. Procesos, objetos y fundamentos de la reflexión

Fuente: Beauchamp (2006).

Lo mencionado previamente demuestra la carencia de claridad y los múltiples significados del término reflexión. Además, resalta la complejidad de éste proceso, el cual involucra diversos procesos de tipo cognitivo y emocional, generando múltiples expectativas en cuanto a su impacto en la educación. No obstante, para abordar esta complejidad, se han presentado distintos niveles, tipos y elementos de la reflexión, siendo los siguientes los más destacados.

Dewey: El pensamiento reflexivo como un objetivo de la educación

Dewey estableció una filosofía que promovía la unión entre lo teórico y lo práctico, la cual él mismo ejemplificaba como intelectual y activista político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que la democracia es sinónimo de libertad, por lo que se dedicó a lo largo de su vida a elaborar una argumentación filosófica para sustentar esta creencia y a luchar para llevarla a la práctica (1989).

La noción de práctica reflexiva se basa en el hábito de inteligencia o acción reflexiva de Dewey, que se contrapone al hábito rutinario o acción automática. Según él, la acción rutinaria está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias.

Los educadores que llevan a cabo esta práctica suelen carecer de reflexión sobre su trabajo, lo que los hace esclavos de la rutina y aceptan con frecuencia, de manera acrítica, las decisiones y políticas establecidas por otros que forman parte de su realidad diaria. Por lo tanto, su práctica es relativamente estática y no responde a las necesidades y circunstancias cambiantes. Por otro lado, la acción reflexiva implica diversas consideraciones de tipo activa, cuidadosa y persistente sobre las creencias y las diferentes maneras de conocer desde los fundamentos que sostienen las conclusiones en las prácticas educativas (Dewey, 1933).

La acción reflexiva no se trata de seguir una serie de pasos o procedimientos específicos que el educador deba seguir. Es, en cambio, una forma de abordar y responder a los problemas, una forma de ser como educador (Zeichner, 1993). Según Dewey (1933), el origen de esta acción es un estado de duda, confusión o perplejidad. No es resultado de principios generales, sino que algo debe provocarla, evocarla.

La reflexión no se limita a una serie de pasos o procedimientos que deben ser seguidos por los maestros, sino que se considera una forma integral de abordar y responder a los problemas, involucrando de manera significativa a los autores implicados, ya que es un proceso que va más allá de la razón y la lógica. La holística debe ser considerada como parte de un proceso de investigación educativa que tenga en cuenta la acción reflexiva, y dentro de esta acción reflexiva, tres actitudes básicas son fundamentales: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Estas son condiciones esenciales para el docente reflexivo.

Mente abierta: implica el deseo activo de escuchar diferentes puntos de vista, prestar atención a las alternativas, aceptar los puntos fuertes y las limitaciones de diferentes perspectivas. Una persona con mente abierta no intenta ser el portavoz de una sola

perspectiva y no se acerca a otro. Por el contrario, esta persona escucha, acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas.

Responsabilidad: implica prestar atención cuidadosa a las consecuencias de cada acción, la responsabilidad de la reflexión requiere que se analice en tres contextos:

- Individual: los resultados de la enseñanza en la autoimagen de los estudiantes.
- Educativo: los diversos efectos del proceso de enseñanza en el desarrollo cognitivo del alumno.
- Social y político: los efectos previstos de las enseñanzas en las oportunidades de varios estudiantes. La responsabilidad de la reflexión exige que se examinen estos aspectos.
- Honestidad: la honestidad consta de dos elementos, mente abierta y responsabilidad. Son elementos cruciales de la vida profesional del docente reflexivo. La honestidad es lo que permite cuestionar las propias creencias (Zeichner, 1993).

Es importante tener en cuenta que, para llevar a cabo un pensamiento reflexivo, el docente debe ser lo suficientemente crítico con sus propias ideas, planes de acción y conclusiones. Es decir, debe estar dispuesto a analizarlos hasta encontrar las razones y pruebas que los justifiquen. Por lo tanto, se puede pensar de manera reflexiva solo si se está dispuesto a mantener y ampliar el estado de incertidumbre que es el estímulo para una verdadera investigación.

Para Dewey (1989) la acción reflexiva no puede ser vista como una serie de pasos o procedimientos que se enseñen, sino que es una forma de enfrentar y responder a los problemas, es una manera de ser como maestro. Se reconoce que el proceso reflexivo implica utilizar la intuición, los proceso de la emoción y la pasión del sujeto.

Según Dewey, hay tres actitudes indispensables para llevar a cabo la reflexión en acción: la disposición intelectual abierta, que implica el deseo de considerar más de un punto de vista; la responsabilidad, que supone una evaluación cuidadosa de las consecuencias que acarrea la acción; y la sinceridad, que comprende la habilidad de llevar a cabo una crítica honesta de uno mismo. En esta perspectiva educativa, la enseñanza se enfoca en la reconstrucción y autonomía de la experiencia. Se retoma la idea de fomentar una racionalidad en la práctica para que el docente pueda resolver los problemas cotidianos de manera profesional. Reflexionar sobre la experiencia vivida y narrarla a través de relatos es una tarea actual que los docentes deben realizar.

Los aportes de Schön: el profesional reflexivo frente a la racionalidad técnica.

Schön es un autor que ha tenido gran influencia en el ámbito académico en relación al tema de la reflexión en la práctica de los profesionales. En sus obras más reconocidas, el profesional reflexivo y la formación de profesionales reflexivos se consideran referencia para comprender el concepto del profesional reflexivo.

Los conceptos principales del autor han contribuido en gran manera a la revaluación de la formación de profesionales, allí se resalta la importancia del fomento del ejercicio reflexivo en la práctica del profesional, independiente de su área laboral, para asegurar el desempeño relevante y capacitado para enfrentar las diversas situaciones, sin importar su complejidad y las necesidades reales. Se sugieren cambios significativos en el plan de estudio y cuestionar la formación basada en una racionalidad de carácter técnico. Defiende un modelo de educación que sea promotor de la reflexión práctica, basado principalmente en el aprendizaje a través de la acción con el apoyo y la guía sistémica del docente.

Desde su propuesta teórico práctica buscaba cuestionar la percepción dominante de la formación de los profesionales. Esta perspectiva sostiene que los profesionales deben resolver sus dificultades o problemas laborales desde el conocimiento científico especializado y técnico. Desde esta lógica, la racionalidad técnica y la práctica profesional dependen de los investigadores y científicos que diseñan los modelos para la solución de los problemas, por el contrario, para el autor los problemas se resuelven con una reflexión desde la acción.

Esto genera una división entre los docentes e investigadores, quienes son los creadores de las bases teóricas y la ciencia aplicada, y los diversos profesionales, quienes son los encargados de aplicar y resolver los problemas en el trabajo. Según esta visión, la formación del profesional debe centrarse siempre en proporcionar conocimientos y bases de orden teórico a los futuros profesionales (Schön, 1992).

Se establece, de esta manera, una separación entre los elementos teóricos y prácticos de las disciplinas. La crítica principal del autor está centrada en los defensores de la racionalidad técnica (Schön, 1992). Basa sus argumentos críticos en las limitaciones implícitas de esta postura, donde se pretende destacar el marco del problema de los monzones y el dilema que conlleva la precisión y la relevancia de las dificultades en el contexto.

En primer lugar, deben analizarse las limitaciones que se refieren al marco problemático. Desde una mirada a la racionalidad técnica, el enfoque de los profesionales está en la

resolución del mismo problema. Sin embargo, la tarea implica inicialmente la definición del marco problemático, el cual es un proceso que se utiliza para definir las diversas decisiones que se han de tomar posteriormente, los objetivos que se han de alcanzar y los medios por los cuales se busca llegar a ellos (Schön, 1983).

La segunda restricción es el dilema entre precisión y relevancia. En la cotidianidad, o en la práctica diaria, los expertos se encuentran frente a paradigmas teóricos que están en continuo conflicto, lo cual suele generar dilemas sobre cómo realizar una intervención. Allí los expertos suelen darse cuenta de que la ciencia y los aspectos técnicos poseen limitaciones cuando se enfrentan a problemáticas cotidianas, surge entonces allí lo que se conoce como el dilema de precisión y de pertinencia.

Frente a esta realidad los profesionales pueden adoptar diferentes posturas que probablemente no solucionan las dificultades planteadas y en la cual se generan consecuencias imprevistas. Otros profesionales pueden pasar por alto las situaciones confusas, tomando decisiones desde marcos teóricos estrictamente técnicos, pretendiendo elaborar situaciones que encajan de manera forzada en el conocimiento profesional, mientras que otros profesionales pueden optar por andar por terrenos pantanosos y no conocidos arriesgándose a experimentar frente a los problemas cotidianos. Los profesionales que poseen capacidades investigativas o de innovación pueden ofrecer respuestas mucho más pertinentes ante las situaciones que se encuentran de manera novedosa (Schön, 1987).

Partiendo de esta crítica de la racionalidad técnica y de sus consecuentes limitaciones, se plantea la importancia del reconocimiento que existe de una acción inteligente. El saber se construye de manera interactiva al ejercer un proceso de reflexión sobre los resultados de la acción, sobre la misma acción, y sobre el saber qué implica la acción de manera intuitiva. El conocimiento teórico construido por el profesional, en ocasiones, no tiene la suficiente fuerza para resolver problemas cotidianos, lo que permitiría que el profesional reflexivo se pensara como un profesional que es capaz de construir en diferentes escenarios los conocimientos y los comportamientos necesarios para resolver situaciones novedosas.

De esta manera, la reflexión en la acción, o desde la acción, sucede durante el proceso de la acción misma. Se reflexiona y se actúa ante una situación mientras se va llevando a cabo. En el caso de las prácticas educativas reflexivas, encontramos que el docente reflexiona en el mismo acto pedagógico, desde esta perspectiva muchos expertos, que han confiado en la competencia técnica, no se les ha ocurrido reflexionar sobre su propio desempeño. Por el contrario, los profesionales reflexivos que hacen un ejercicio

sistémico minucioso y profundo desarrollan competencias para adaptarse de manera mucho más adecuada a la solución de los conflictos cotidianos.

Schön (2002) sostiene que se hace fundamental la unión entre la práctica y el arte del investigador científico, donde la reflexión desde los procesos de la acción juega un papel primordial. Desde esta perspectiva, es relevante la vinculación de la práctica profesional con los procesos propios del investigador, de esta manera el docente se convierte en un investigador de su propio proceso profesional.

Desde esta mirada, la teoría sobre la reflexión que aplica en la acción tiene implicaciones en el profesional de la educación. Sugiere que los instructores se centren en la creación de actividades educativas que permitan a los estudiantes, futuros profesionales, experimentar situaciones específicas que enfrentarán en su carrera. Propone el *practicum* como un componente fundamental del plan de estudios, allí el docente es su propio mentor y lleva al estudiante a procesos de reflexión en la acción.

Aboga por la creación de entornos que permitan el aprendizaje mediante la experiencia, guiados por expertos en la profesión, dentro de un entorno de tutoría efectiva. Elabora la propuesta de lo que él llama el *practicum* reflexivo, desde donde se busca ayudar a los estudiantes en su proceso formativo profesional para ser competentes en áreas de práctica indeterminadas (Schön, 1992; Zeichner, 1993).

Paulo Freire: el concepto de la praxis reflexiva del docente

Para el autor la práctica educativa implica el ejercicio de reflexión de una forma crítica sobre el quehacer del docente y la relación que este tiene con los estudiantes. El punto de partida fundamental se encuentra en el imperativo del docente de respetar siempre la dignidad del estudiante, su autonomía y su identidad en el proceso (Freire, 2004). Es necesario que los docentes generen reflexiones sobre su propia práctica educativa de una manera continua, todo ello bajo el marco del análisis social, político, cultural y económico. Ello implica el desarrollo de competencias pedagógicas del docente desde un elemento no únicamente teórico disciplinario y didáctico, sino que también requiere una postura crítica frente al mundo y frente al contexto real, llevándolo así a una acción educativa mucho más amplia.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo del docente es continúo puesto que el ser humano es un ser inconcluso, y el docente debe ser consciente de ese factor. Dicha concepción de imperfección debe impulsarlo a aprender a mejorar sus saberes y a ser un docente en desarrollo continuo de manera permanente. Bajo este marco se visualiza una educación centrada en la formación del docente.

La experiencia se considera, bajo esta perspectiva, como una de las fuentes principales de investigación, donde se presenta un proceso constante de reflexión y acción. Ello implica una actitud que genera curiosidad investigadora, bajo el deseo de descubrir algo, que está expresado verbalmente y que se busca con claridad en la misma práctica (Freire, 2004).

Esto significa crear condiciones para fomentar características del docente bajo una formación continua, con espacio real de reflexión conjunta e intercambio de conocimiento con otros colegas, a través de trabajos grupales, como se plantea en la presente investigación en las comunidades de aprendizaje. Estas estrategias de reflexión sobre la práctica permiten el análisis de situaciones didácticas, pedagógicas y en este caso de salud mental que aquejan al docente, con la intención constante de aprender de la experiencia y de los contextos vividos. Por lo tanto, la propuesta de la reflexión se lleva a cabo a través de una reconstrucción continua del conocimiento del docente, integrando nuevas perspectivas, paradigmas y posturas sobre la forma en que realiza su práctica.

De esta manera, la enseñanza es analizada y criticada a la luz de las teorías y de la propia experiencia. Formando un proceso dinámico y dialéctico para la generación de nuevos conocimientos de orden práctico. De esta manera la curiosidad docente se vuelve crítica, con la capacidad de generar cambios reales. Así, la formación del docente es un espacio privilegiado para fomentar el pensamiento riguroso y crítico que lleva una acción renovada y liberadora.

La reflexión y el interés por el conocimiento están estrechamente vinculados con su concepción de la práctica. Nuestra práctica es la forma en que se conduce en el mundo real, con un comportamiento que permite tomar conciencia de lo que hacemos y cómo lo hacemos. La práctica no se limita simplemente a realizar una tarea, sino que implica pensar y reflexionar sobre lo que hacemos. Esto lleva a desarrollar un interés por el conocimiento que integra lo cotidiano, la ciencia en nuestra forma de actuar.

En nuestra labor docente es fundamental que la práctica y el conocimiento se complementen mutuamente. No obstante, en muchas ocasiones se actúa de forma automática, sin reflexionar sobre lo que hacemos. El objetivo de nuestra formación continua es convencernos y prepararnos para utilizar nuestra curiosidad epistemológica de manera más sistemática (Freire, 1997). De esta manera, como educadores, se puede analizar nuestra práctica y extraer de ella el conocimiento que la sustenta. Esto es lo que yo llamo reflexionar sobre la práctica, y es a través de la reflexión que aprendo a pensar y a actuar de manera más efectiva.

En resumen, Freire sugiere que la conexión entre la práctica, el conocimiento y la teoría debe ser considerada en los programas de formación continua de los maestros. Es esencial que los docentes reflexionen críticamente sobre los factores culturales que influyen en su perspectiva del mundo y en su comportamiento, así como en la realidad en la que trabajan. Para entender la razón detrás de las situaciones y realidades, es necesario volver al marco teórico que las ilumina. Además, es crucial analizar críticamente el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo la práctica docente para poder innovarla y transformarla.

Philippe Perrenoud: el docente reflexivo fundamental en el quehacer pedagógico

Una nueva contribución al campo de las prácticas reflexivas del docente se encuentran las ideas de Perrenoud. Este educador realizó un aporte al concepto de las prácticas reflexivas educativas enfocado en el trabajo docente. Sostiene que la reflexión implica un cierto nivel de distanciamiento del sujeto. Retoma conceptos utilizados en autores mencionados anteriormente para explicar los diversos procesos de la mente que intervienen en la práctica educativa reflexiva.

Es así como la reflexión en la acción corresponde a una acción compleja que implica reflexionar durante el mismo proceso, sobre la situación vivida la cual implica cuestionarse el por qué de lo que está sucediendo y de aquello que puede suceder en el aula de clase, lo que se puede hacer de una manera mucho más táctica desde diferentes orientaciones y preocupaciones para evitar los riesgos del síndrome de *burnout* (Perrenoud, 2004).

Por otra parte la reflexión sobre la acción implica tomar diferentes acciones sobre los objetos de reflexión posteriormente a la realización del acto educativo, de tal manera que se puedan analizar y comprender aquello que se hizo. De esta manera se logra una comprensión mucho más amplia de los resultados del acto pedagógico, esta actividad implica una crítica y análisis de las situaciones que son similares en el acto educativo con el objetivo de tomar decisiones futuras de una manera más acertada.

La labor educativa conlleva determinaciones que pueden que pueden ser asumidas previamente, o posterior a la actividad de la enseñanza. Según Perrenoud (2004), durante la labor educativa es complicado ejercer una actividad reflexiva con calma debido al acelerado ritmo de la toma de decisiones y acciones. En ocasiones el docente decide no hacer una intervención de manera inmediata en diversas circunstancias para poder tener un momento de meditación y tomar decisiones de manera más serena (Perrenoud, 2004).

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben proporcionar espacios y diversas oportunidades para el desarrollo de las actividades reflexivas. La práctica educativa reflexiva del docente implica capacidades de autoanálisis, de aprendizaje propio y de autorregulación, de tal forma que su práctica cumpla una función de mejoramiento de las situaciones vividas de los estudiantes. Implica también revisar los elementos planificados y ejecutados para compararlos con los elementos pedagógicos y las necesidades del contexto. En este caso la investigación requiere un análisis desde las factores de riesgo del síndrome de *burnout*.

La práctica reflexiva es un elemento fundamental para la profesionalización de la enseñanza. Desde allí la responsabilidad de la autonomía profesional no se puede entender sin la capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción (Perrenoud, 2004).

Perrenoud (2004), en su construcción conceptual, sugiere directrices para fomentar la reflexión desde la formación inicial de los estudiantes universitarios. Desde allí plantea algunos desafíos como la formación de formadores que animen debates con el propósito y objetivo de mejorar la educación, así las limitaciones que enfrenta el docente en su diario vivir se ven minorizada por el ejercicio reflexivo desde la enseñanza. De igual manera sugiere trabajar con estudiantes, con los docentes mismos desde sus prácticas y desde las enseñanzas del aula de clase (Perrenoud, 2004).

Niveles de las prácticas educativas reflexivas

De acuerdo con Van (1977), se pueden identificar tres niveles de reflexión sobre la acción del docente, tal como se muestra en el siguiente esquema:

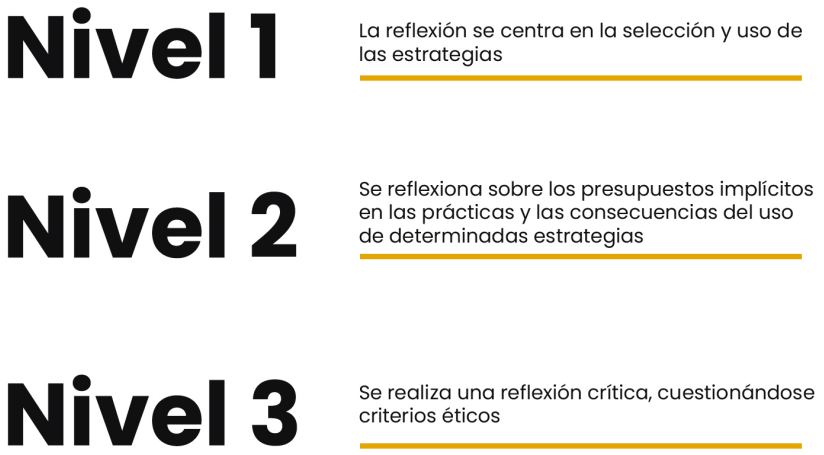

Ilustración 4. Niveles de reflexividad en torno a la acción del docente

Fuente: Van (1977).

Se encuentran elementos de reflexión docente donde se pretende explicar a través de diferentes niveles el proceso de las prácticas educativas reflexivas, se presenta a continuación un primer intento elaborado por Van (1977):

Tabla 5. Niveles de reflexión según propuesta de Van Manen

Racionalidad técnica	El docente aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad para la toma de decisiones. Van Manen llama a este nivel como el "paradigma empírico-analítico".
Práctico	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la "hermenéutica fenomenológica". El docente está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se

	enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos.
Crítico	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Fuente: elaboración propia.

Más tarde, en 1994, Hatton y Smith presentaron otros niveles de reflexión basados en el estudio con estudiantes del área educativa. Allí se encontró que la mayoría de estas se quedaron en niveles superficiales de reflexión, mientras que un grupo muy pequeño alcanzó un nivel crítico. los niveles mencionados y propuestos por los autores se presentan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 6. Niveles de reflexión de la práctica docente según Hatton y Smith

Reflexión técnica	Es una reflexión centrada en la toma de decisiones sobre las acciones que llevarán a cabo. La preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza, en los métodos necesarios para transferir la información y en los procesos utilizados para mejorar las clases. No se justifican los eventos.
Reflexión descriptiva	Analiza su actuación profesional y razona sobre las decisiones tomadas, de una manera descriptiva. Se examinan los conocimientos que tiene sobre la materia, las habilidades y las relaciones interpersonales.
Reflexión dialógica	Implica pensar, solo o en compañía de pares, sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus competencias, sus destrezas, los métodos

	de enseñanza que están utilizando y exploran alternativas de mejora.
Reflexión crítica	Ponen atención en los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas o culturales, siendo conscientes de que están influenciados por estos.

Fuente: Hatton y Smith (1994).

De igual manera existen diferentes tipos de pensamiento descriptivo según Sparks:

Tabla 7. Tipos de pensamiento reflexivo

Nivel	Descripción
1	No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico.
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula recurriendo a la jerga adecuada, sin indicar el motivo o razón de ser de su adopción.
4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las prácticas habituales o preferencias personales.

5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso.
6	Al momento de declarar los eventos o la razón de ser de ciertos métodos, no solo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o de la escuela.
7	Al describir su práctica docente no solo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno.

Fuente: Sparks (1990).

Sparks (1990) presentó una propuesta con el objetivo de detectar los distintos grados de pensamiento de la reflexión con estudiantes de un programa de formación para docentes en el cual se tenía vinculado el currículo y aspectos sociopolíticos. Para dicha investigación se partió del supuesto del análisis discursivo de los estudiantes el cual reveló la capacidad para emplear conceptos y principios que permiten explicar sucesos que ocurren a diario en el aula. Después de aplicar un plan de estudio enfocado en el fomento del pensamiento reflexivo y analizar los documentos de las entrevistas se logró establecer un marco para la identificación de diversos tipos de discurso y pensamiento reflexivo como se muestra en la tabla anterior.

En cambio, basándose en los escritos de varios autores Larrivee establece cuatro niveles de reflexión:

Tabla 8. Niveles de reflexión de la práctica docente según Larrivee

Prerreflexión	Los docentes reaccionan a las situaciones del aula de manera automática y rutinaria, sin un análisis previo. Atribuyen la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. No cuestionan ni adaptan su enseñanza a las necesidades del alumnado.

Reflexión superficial	La reflexión de los docentes se centra en las estrategias y métodos utilizados para alcanzar los objetivos predeterminados. Se preocupan por lo que funciona en lugar de considerar el valor de los objetivos como fines en sí mismos.
Reflexión pedagógica	Implica un alto nivel de reflexión basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. El objetivo del docente es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Los docentes reflexionan sobre las implicaciones morales y éticas, y las consecuencias de sus prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

Fuente: Larrivee (2008).

En la tabla anterior se presentan diversos niveles de reflexión desde diversos aspectos complejos que permiten la construcción teórica de un nuevo campo de reflexión. Desde allí es posible considerar aspectos epistemológicos asociados a valores y juicios de verdad de los estudiantes y docentes desde diferentes contextos

Por otro lado, el modelo de Valli (1997) que se presenta la siguiente figura a través de un modelo de cebolla similar al de Korthagen *et al*. (2001) muestra de manera circular cómo funcionan las lógicas diferenciadas de los procesos reflexivos de los docentes.

Ilustración 5. Modelo de los niveles reflexivos

Fuente: Nelson y Sadler (2013).

La primera perspectiva implica una jerarquía de niveles que se interrelacionan, donde cada nivel más alto conlleva al anterior, desde allí la reflexión crítica elabora un proceso inclusivo. El segundo modelo presenta una lógica de adentro hacia afuera, donde la reflexión por capas conlleva elementos superficiales como el ambiente, el comportamiento de los estudiantes, las habilidades y las diferentes creencias, que permiten avanzar hacia un nivel más profundo de reflexión de la práctica docente.

Ilustración 6. Modelo de cebolla

Fuente: Korthagen *et al*. (2010).

Desde esta propuesta no jerárquica el modelo presenta la reflexión desde las cuatro dimensiones: instrumental, política, emocional y moral. Además, Zeichner (1993) presenta diferentes enfoques del ejercicio reflexivo en el acto de la enseñanza, primeramente el aspecto académico, en segunda medida la eficacia social, en tercer momento un elemento desarrollista y finalmente una reflexión sobre la práctica.

Desde Nelson y Sadler (2013) se establecen algunos parámetros para el ejercicio de la reflexión que parecen de suma importancia para generar un ejercicio mucho más contextualizado, esto se presentan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 9. Componente de la reflexión de Nelson y Sadler

ASPECTO	Estímulo	Contenido	Proceso	Resultado
Pregunta asociada	¿Qué causa reflexión?	¿Sobre qué se está reflexionando?	¿Cómo se reflexionando?	¿Para qué reflexiona?
Definición	Considera el contexto del problema inicial que desencadena en un acto reflexivo.	Caracterización temática del pensamiento del docente en el acto reflexivo.	Sistema de acciones desarrolladas por los docentes a la hora de analizar un problema, al mismo tiempo, la construcción de significado.	Caracterización del objeto más grande o resultado del proceso reflexivo.
	Acontecimientos imprevistos que generan incoherencias tácitas entre el conocimiento profesional teórico y la experiencia.	Eficiencia personal académica: representaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Social: las investigaciones de las prácticas de enseñanza Desarrollista: intereses de	Para Dewey: actitud de apertura de mente, responsabilidad y entrega . Para Schön: definición del problema y experimentación. Otros:	Transformación de: creencias, conocimientos, actitudes y emociones.

Categorías		los estudiantes y patrones de desarrollo. Reconstruccionista social: desigualdad, injusticia y política genérica.	Tiempo en que se produce. Si es individual o colectiva. Tipos de actividades	

Fuente: Nelson y Sadler (2013).

Varias maneras de concebir la reflexión, múltiples clasificaciones, escalas de importancia, patrones y soluciones variadas a las mismas interrogantes han generado como resultado procedimientos reflexivos, el desafío de enfrentar críticas recurrentes que se analizan a continuación (Lima, 2000; López, y Basto, 2010).

Desde esos niveles de análisis, Larrivee (2008) estableció las fases correspondientes a la creación de instrumentos que sirvieran como guía para los docentes en un proceso de exploración que los incentivara a pensar y actuar de manera innovadora, reconociendo sus limitaciones y aceptando la retroalimentación de sus colegas.

Después de examinar algunos modelos que buscan establecer criterios para evaluar el nivel de reflexión de los docentes con el propósito de hacer la identificación de la eficacia de las estrategias y los métodos utilizados para fomentar la práctica reflexiva entre los profesionales de la educación, es importante destacar algunos puntos comunes.

Los diversos modelos de reflexión de la práctica educativa mencionados anteriormente comparten niveles similares en diferentes grados. En términos generales los autores identifican diversos niveles básicos donde se hace una descripción y narración de la práctica del docente en el aula, pero sin llegar a un análisis sobre lo que se hizo y por qué se hizo. De igual manera, se identifican niveles intermedios donde el docente se enfoca simplemente en aspectos didácticos y técnicos, y donde se puede encontrar algún razonamiento lógico sobre el desempeño de sus competencias (Hatton y Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon, 2007; Sparks *et al.*, 1990; Van, 1977).

Dicho nivel incluye el rango de análisis y reflexión sobre procesos de aprendizaje. Todos los modelos señalan un nivel superior en la reflexión del aula de clase centrado en el análisis del entorno y las implicaciones sociales, culturales y éticas del proceso educativo llevado en el aula de clase. Este elemento demuestra la importancia para los investigadores y sus trabajos en el desarrollo de una reflexión que va mucho más allá del aula y que profundiza la promoción de aspectos éticos en la educación de un sentido de justicia y de compromiso por lo social (Korthagen, 2001; Zeichner 2008; Freire, 1997).

La reflexión debe contribuir a la toma de conciencia de lo que el docente hace, las decisiones reflexivas racionales y conscientes se convierten en un quehacer del docente (Brubacher *et al.*, 2005). De esta manera lo que se hace se hace de manera consciente, práctica, reflexiva, ética y transformadora, de tal forma que la experiencia de aprender sobre lo que se hace conlleva a una integración entre lo teórico y lo práctico (Orland y Yinon, 2007).

Desde los modelos teóricos observados, acerca de las prácticas educativas reflexivas, la presente investigación aborda un ejercicio desde la acción y la reflexión. Dicho ejercicio realizado en las comunidades de aprendizaje procuró, desde la investigación acción participativa, lograr un alcance desde la autorreflexión en la cual los docentes logran construir de manera colectiva un ejercicio de mejora en sus prácticas desde la salud mental, en especial desde el síndrome de *burnout*. De esta manera, se pretende ir más allá de la reflexión desde lo conductual, lo pedagógico o lo crítico, con un alcance de mejora de las prácticas educativas desde el propio ser.

En cuanto a la elección de las pruebas para valorar el grado de la práctica reflexiva, el docente debe participar de una manera crítica en estos procesos, asegurando que las bases de la reflexión están seleccionadas con criterios rigurosos, sistemáticos y críticos de tal forma que se tenga una visión completa del acto educativo que involucre al docente en el ejercicio reflexivo (Ortega *et al.*, 2015; Palacios, 2009).

Finalmente, estos modelos tienen la ventaja de permitir pasar de hablar sobre la importancia de la reflexión para hacer un ejercicio situado que permita el cambio y la transformación del quehacer en el campo educativo de las prácticas del docente. Dichos modelos de la práctica educativa reflexiva pretenden alcanzar un ejercicio de descubrimiento y de ajuste a las necesidades del docente. En la presente investigación, el ejercicio reflexivo permite al docente tener un alcance que facilite la mejora de su salud mental en el campo laboral.

Las comunidades de aprendizaje: las prácticas educativas reflexivas entre docentes

Se observa una clara inclinación hacia la idea de que la reflexión y su promoción son actividades que deben llevarse a cabo de manera individual. No obstante, existen experiencias exitosas donde se han implementado diferentes métodos reflexivos que se comparten entre docentes. Dichas experiencias ponen de manifiesto los fundamentos para la recuperación de la práctica reflexiva, visualizadas como un proceso que puede ser llevado a cabo a nivel grupal, lo que puede generar beneficios a nivel del docente, de los grupos y de la organización institucional.

Las instituciones educativas se definen según el fin que persigan, tal como lo señala Valls (2000) al afirmar que una comunidades de aprendizaje es un proyecto que busca transformar de manera cultural y en los aspectos sociales las instituciones educativas y sus entornos, con el propósito de lograr una sociedad de la información accesible a todos. Estas conforman ambientes propicios para el enriquecimiento de las reflexiones y prácticas en el aula, siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos.

Algunos de los retos educativos se concretan en los planes educativos. Torres (2004) sostiene que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas organizadas que crea y participa en un proyecto educativo y cultural propio, con el fin de educarse a sí mismos, a sus niños, jóvenes y adultos, a través de un esfuerzo interno, colaborativo y solidario, basado en un análisis no solo de sus deficiencias, sino especialmente de sus fortalezas para superar dichas debilidades.

Desde esta perspectiva, es factible lograr cambios entre los educadores que participan en la comunidad de aprendizaje, siendo conscientes de que este es un proceso en el que la motivación y el deseo de mejorar son fundamentales, y donde el intercambio de vivencias, prácticas, iniciativas, entre otros, conducen a la reflexión y a una amplia visión para adoptar aquello que resulte útil para mejorar su labor educativa.

Otra interpretación de esta comunidad se centra en la importancia de un proceso de análisis crítico (Coll, 2001), ya que se concibe como un enfoque educativo que se adapta a los desafíos presentes en el ámbito educativo y en el contexto desde lo social, económico y cultural, en el marco de la globalización, la comunicación y la transformación de la economía industrial a una economía basada en el conocimiento. Al reflexionar sobre la práctica educativa, estableciendo y consolidando comunidades de aprendizaje, se afectan los procesos de enseñanza, ya que busca una alternativa educativa que incluye acciones innovadoras y relevantes que buscan desarrollar

habilidades y competencias sociales para enfrentar el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por la globalización.

Las comunidades de aprendizaje ofrecen una gran oportunidad de cambio en las prácticas educativas y en los fundamentos metodológicos institucionales que sustentan la educación, por lo que se caracterizan como un grupo de individuos que utilizan su capacidad para compartir experiencias previas con el objetivo de construir una comprensión colectiva y coordinar enfoques para enfrentar nuevas experiencias, además de ser mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimientos y habilidades.

Para aplicar esta estrategia es necesario conformar un equipo o seminario de educadores, que estén interesados en aprender de manera individual y colaborativa. Esto implica trabajar de forma sistemática en un ambiente de confianza mutua entre los integrantes del equipo, ya que deberán compartir experiencias, apoyarse entre sí y brindar orientación. En algunos ámbitos de formación estos equipos de aprendizaje se conocen como comunidades de aprendizaje docente.

El eje central de la actividad es el llamado ciclo reflexivo, que los miembros del equipo deberán seguir, desde las práctica educativas reflexivas, con otros colegas se incorpora la interacción con los demás, el diálogo reflexivo y la comunicación interpersonal. La comunicación entre los integrantes del equipo y el facilitador es fundamental, por lo que debe ser clara y fluida.

La reflexión personal o autorreflexión se complementa con la comunicación con otros, como colegas y compañeros, lo cual se utiliza como una técnica educativa en la formación de docentes. Específicamente, el diálogo reflexivo es el que lleva al pensamiento reflexivo y prepara para la práctica reflexiva metodológica. Es importante que los participantes en sesiones de práctica reflexiva no tengan miedo a las contribuciones y reflexiones de sus colegas y que puedan manejar las interacciones intelectuales que surgen entre la teoría y la práctica.

Una gran parte del papel de un facilitador de la práctica reflexiva colaborativa es crear un ambiente que fomente preguntas y respuestas que guíen el pensamiento de los participantes. En este sentido, es importante asignar un tiempo y un espacio para la reflexión que permita a los participantes pensar y expresar sus procesos y reflexiones, ya sean satisfactorias o no. Brockbank y Macgill (2007) señalan esto claramente:

El diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo que se experimenta. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre

nosotros mismos y el mundo. Se cuestionan también las premisas vigentes sobre las ideas, el yo y el mundo. (p.73)

Esto hace que sea más fácil incorporar esta realidad en un contexto de auténticas oportunidades de aprendizaje, de manera que la enseñanza se adapte a las características individuales de cada participante. Desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, la igualdad y la diferencia están estrechamente ligadas: igualdad para que todos puedan alcanzar el nivel de aprendizaje que deseen, y diferencia para que puedan hacerlo sin renunciar a sus propias opciones antropológicas, pedagógicas, éticas, educativas y culturales. El mentor guía los estímulos para lograr que la respuesta produzca disposiciones intelectuales y emocionales favorables.

El modelo de práctica reflexiva colaborativa promueve una integración equilibrada de cuatro elementos didácticos: experiencias, reflexiones, interacción con los demás y conocimiento teórico. La combinación de estos cuatro elementos genera una dinámica formativa que desplaza el conocimiento teórico desde su punto de partida, al mismo tiempo que se convierte en algo dinámico, flexible y que se integra de manera estable en la persona que está aprendiendo.

Modelo teórico sistémico reflexivo para el estudio del síndrome de *burnout* en docentes

El estudio del síndrome de *burnout* ha estado marcado por la presentación de diversos modelos explicativos que han dinamizado la forma de comprender su origen, las variables que la explican y las propuestas y programas de intervención. Desde los primeros estudios del tema atribuidos a Freudenbenger en 1974 se ha buscado su conceptualización y su comprensión desde aspectos de tipo personal, organizacional y sistémico. Esta búsqueda por comprenderlo ha dado origen a diversos modelos desde los cuales se ha procurado explicar.

En el desarrollo conceptual del síndrome se presentan acercamientos que han permitido la construcción del concepto. Es así como Freudenberger (1980) describe el síndrome desde el desgaste sufrido por jóvenes voluntarios y por personal de tipo asistencial. Así mismo, Maslasch (1976) acuña el término solo en personas que trabajan con otras personas. Posteriormente, la misma Maslasch en compañía de Jackson (1981) lo van a describir como un síndrome en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y dificultad con el logro.

Shirom (1989) ubica el origen del síndrome en la constante pérdida de energía del docente, en el cual se combina el cansancio emocional, cognitivo y la fatiga física. En el

síndrome se incluyen factores culturales, factores individuales y factores de la personalidad. Posterior a ello, Maslasch y Schaufeli (1993) amplían el estudio del concepto a otras profesiones diferentes a las asistenciales y a profesiones únicamente que tienen que ver son otras personas. En esta etapa se encuentra predominios de tipo sintomático a nivel conductual, físico y mental. Así mismo, el síndrome aparece con un factor diferencial en personas sin otra psicopatología, logrando ubicarlo como un síndrome de carácter laboral, que es desencadenado por la no adaptación a los sitios de trabajo y que conlleva un bajo rendimiento laboral y una baja autoestima.

El síndrome de *burnout* desde sus componentes conductuales, en coexistencia con diferentes respuestas fisiológicas, manifestaciones de tipo cognitivo y verbales se aborda como el reflejo de la mayoría de los ambientes trabajos actuales, por producir cada vez más resultados en menos tiempos y con mínimos recursos.

Desde este desarrollo conceptual se ha procurado comprenderlo desde diferentes perspectivas a través de creación de modelos. Para ello, se han encontrado diversas vertientes, que abarcan perspectivas desde el sujeto, desde la interacción, desde la organización y desde la estructura. En las siguientes páginas se hará un esbozo de estos modelos con el propósito de contextualizar los postulados teóricos del modelo teórico de la acción reflexiva para la comprensión del síndrome en docentes.

Supuestos de partida del modelo sistémico reflexivo

La complejidad procura la comprensión de los fenómenos desde una óptica no lineal, la cual se presenta de forma matemática en ecuaciones dinámicas en sistemas, con la aparición de variables desiguales. Desde esta perspectiva, los sistemas con característicos complejos se basan en hechos no totalmente predecibles en la cual una pequeña variación puede generar un gran cambio. La idea de lo complejo implica la idea de multiplicidad, discontinuidad de la interacción del entretejido cercano al caos del cambio de la transformación (Dimate, 2007).

La teoría de la complejidad está fundamentada desde diversas bases teóricas que permiten entender los fenómenos de la realidad desde una perspectiva no lineal. La teoría del caos postula que existen sistemas que desde sus diversas variables están compuestas de valores que resultan impredecibles, con periodos no lineales, lo que algunos autores han llamado el caos determinista. Existe una continuidad - discontinuidad que permite examinar fenómenos desde la inestabilidad interna y estructural. Así se estudian los cambios súbitos en un sistema y el mantenimiento del

mismo, de modo que un pequeño cambio puede generar grandes transcendencias (Quiñones y Hayes, 2003).

La comprensión de los fenómenos investigativos desde la visión sistémica, lo que implica que se debe ejercer una fuerza sobre ellas para poder ponerlas en orden. Este no es espontaneo, hay que construirlo, pues un sistema equilibrado no suele ser útil. A partir de la inestabilidad, del no equilibrio, la estructura se estabiliza en un nuevo estado (González, 2009). De esta manera, la práctica docente de aula se estructura mediante el proceso reflexivo.

Por otro lado, la teoría de sistemas parte una conceptualización multidimensional e integral coherente con las propuestas de los modelos presentados posteriormente en este artículo, pues en él confluyen elementos de tipo organizacional, relacional y personal. De esta manera, el estudio del *burnout* depende de diversas variables.

La teoría de sistemas parte de que toda la realidad está constituida de manera sistémica, es decir, que está construido como un sistema y, por tanto, puede ser accedido a su conocimiento. De esta manera, se puede analizar un fenómeno en su totalidad, mirando sus componentes, relaciones y estructura (Colle, 2002). El aula de clase y el docente como sujeto activo de la práctica docente son sistemas abiertos que se relacionan con el entorno.

El sistema es un conjunto de elementos que guardan estrecha relación entre sí, lo cual hace que se mantenga unido y estable, el cual persigue un objetivo determinado. Los sistemas tienen una estructura interna, abiertos en continua relación con el ambiente (Arnold y Osorio, 1998).

Los sistemas poseen una característica relacional. La práctica educativa está en relación con el entorno, busca un equilibrio sistémico, donde el docente se moviliza en medio de diversas variables del ambiente en compensaciones internas y externas, desde los cuales se identifican factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. Desde allí el docente busca obtener su equilibrio mediante el desarrollo de condiciones que favorezcan el orden del sistema identificando su estructura y relaciones.

La teoría critica que acompaña el pensamiento complejo encuentra en los determinantes sociales, y en su comprensión de la salud y la enfermedad, la comprensión de la realidad como algo complejo inmerso en la trama social. La crítica se dirige hacia las cosas o hechos que puedan ser modificados por el sujeto y lograr una transformación social (Valencia, 2011).

Desde una perspectiva critica, existen mediaciones entre el sujeto y el objeto como los procesos sociohistóricos y económicos en la aparición del síndrome. Así, nuevos enfoques y líneas de investigación en planeación y gestión de políticas y sistemas de salud promueven un análisis que implica las características del contexto social. La teoría crítica desde la complejidad permite no solo analizar desde una visión de salud enfermedad al sujeto, sino que incluye también las condiciones sociales, estructuras y relaciones políticas y económicas (Who Task Force, 2005).

Ramis y Sotolongo (2011) revisan los determinantes sociales en salud desde el paradigma de la complejidad. La teoría psicosocial incorpora el ambiente en el reconocimiento de las enfermedades. La salud y la enfermedad son procesos que corresponden a sistemas complejos caracterizándose por ser abiertos, sujetos a dinámicas no lineales, no jerárquicas, que intercambiar sustancias, energías, información y sentido con el entorno (Ramis y Sotolongo, 2009).

Comprensión sistémico – reflexiva del síndrome de burnout docente

El docente se encuentra inmerso en un contexto organizacional donde transcurre su práctica, allí se encuentra en continúa relación con otros sistemas organizacionales, como los grupos de estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y políticas educativas que hacen de la práctica educativa una realidad compleja. Esta característica particular de la labor del docente requiere de una manera de acercamiento no lineal; se hace necesario una visión compleja que permita entender las diversas relaciones y tejidos que se establecen entre los diversos sistemas que hacen parte de la práctica docente. En este espacio laboral del docente se entretejen una serie de condiciones contextuales y de características individuales, que lo llevan a padecer diversas situaciones de estrés, haciéndolo propenso al síndrome.

El aula de clase se convierte en un contexto multivariable donde se presentan diversos factores que el docente debe atender con una visión fenomenológica. En este contexto, el valor subjetivo de los actores que hacen parte del sistema forma un sistema propio que se entreteje con otros sistemas, los cuales interactúa en momentos diversos como sistemas abiertos. La complejidad de la práctica docente hace referencia a las diferentes interrelaciones, retroacciones y recursividades del sistema, donde el salón de clase, y todos los elementos que en el intervienen, constituyen el espacio de desarrollo de los factores de riesgo y de las estrategias de afrontamiento (Morin, 1999).

En este contexto, el docente reflexivo se convierte en un sujeto activo que reconstruye los procesos de su práctica educativa, llevándolo a identificar y reconstruir su quehacer

profesional desde una perspectiva de la salud mental. Así, las prácticas educativas reflexivas se entienden como el proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas de un contexto profesional (Shön, 1992). Estas tienen el propósito de deliberar, dirigir y transformar los procesos de la enseñanza. Según Smyth (1989) el proceso de las prácticas educativas reflexivas se desenvuelve en movimientos en forma cíclica abarcando elementos descriptivos, de recolección de la información en el aula de clase y de reconstrucción de la misma

La capacidad reflexiva del docente lo moviliza a comprender dos bucles de la práctica educativa docente: por un lado, los factores de riesgos del síndrome y por el otro, las estrategias de afrontamiento. Las prácticas educativas de los docentes conllevan factores de riesgo frente a los cuales se ubican dos grandes categorías: personales y organizacionales.

En los factores de riesgo personales se encuentran aspectos de la personalidad, expectativas personales, la vivencia del estrés, la problemática de rol, factores sociodemográficos y competencias de tipo profesional. Un segundo grupo de factores de riesgo que los docentes experimentan corresponde a los factores organizacionales, estos están ubicados en varios grupos: en primer lugar, demandas de trabajo, subdivididas en demandas cuantitativas, demandas de carga mental, diversas demandas de orden emocional, las exigencias propias del cargo, demandas ambientales, demandas del esfuerzo físico, jornada laboral extensa, demandas del rol y las diferentes influencias del ambiente laboral sobre el extralaboral.

El segundo factor de riesgo intralaboral a la organización es el control, subdividido en: control organizacional, oportunidades de uso, desarrollo de las habilidades, conocimientos del docente y participación y manejo del cambio. En un tercer grupo están los aspectos ligados al liderazgo, la relación es con el otro, la retroalimentación y evaluación del desempeño, carga emocional y las recompensas.

Las estrategias de afrontamiento son definidas como el grupo de estrategias de tipo conductual y cognitiva que los docentes utilizan para gestionar las demandas del ambiente y sus propias demandas personales que son percibidas como excesivas para los recursos del sujeto (Lazarus y Folkman 1984).

Se entienden también como una respuesta de adaptación a las situaciones estresantes que presentan los contextos. El afrontamiento busca una solución práctica a las demandas del ambiente, a la gestión de las emociones y de las situaciones estresantes. El desarrollo investigativo de las estrategias de afrontamiento ha llevado a categorizar

tres grandes características: la valoración, la acción y el problema. Desde esta lógica las estrategias de afrontamiento pueden subdividirse en tres tipos.

En el escenario de la práctica educativa el docente actúa haciendo una valoración de los aspectos que rodean la práctica. El cual conlleva un ejercicio previo a la clase, durante la clase y posterior a la clase. La actuación del docente en su práctica docente conlleva un ejercicio reflexivo que lo lleva a ir ajustando su actuar de acuerdo a las demandas contextuales. Allí ejerce un ejercicio de reflexión desde los diversos niveles mencionados anteriormente en este artículo.

Supuestos para una comprensión sistémico reflexivo para el estudio del síndrome de burnout docente

El estudio del síndrome desde una mirada compleja y reflexiva conlleva diversos presupuestos que permiten la comprensión del fenómeno de las prácticas educativas del docente y la emergencia de factores de riesgo y estrategias de afrontamiento dentro de las mismas. Desde esta comprensión se pretende una mirada sistémica y reflexiva para obtener algunos elementos para su comprensión.

El **síndrome de burnout** *docente un fenómeno sistémico*

La práctica educativa del docente y su acción en el aula de clase no se presenta de una misma manera siempre. Aunque en ella existan rutinas y elementos comunes que se presentan en cada una de las clases, cada práctica educativa del docente conlleva un quehacer siempre nuevo. El aula de clase se presenta como una conjunción de microsistemas y de macrosistemas (Zabala, 2008) en el cual se conjugan múltiples factores individuales y contextuales, unos propios y otros exógenos, que terminan afectando la acción del docente.

Podría decirse que el aula se presenta como un caos desde el cual el docente genera procesos de equilibrio y orden con su acción. Esta es fundamental en el establecimiento de los de las formas de ser y del ambiente del aula. Pueden confluir en el aula diversos factores que se entretejen de manera sistémica los unos con los otros: los actores (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia), los aspectos pedagógicos (recursos didácticos, las concepciones pedagógicas del maestro, las políticas educativas), los aspectos organizacionales (estilos de dirección, tiempos, formatos) y los factores personales (personalidad, competencias ocupacionales, formación) que hacen que el entramado de la acción docente no sea lineal, sino complejo.

De esta manera, la comprensión del síndrome de *burnout*, que tiene su origen en el quehacer laboral del docente en su práctica, deba ser comprendido como un fenómeno complejo y no como un fenómeno lineal. Debe leerse desde las estructuras, los sistemas, las interacciones de los diversos nodos que hacen parte de la acción docente.

La acción reflexiva del docente actúa como un bucle que permite la identificación de los factores de riesgo y estrategias de afrontamiento del síndrome de burnout docente

El docente es concebido como un actor activo de la práctica educativa, como un investigador de su propia acción. Desde esta perspectiva, la acción reflexiva es esencial en la comprensión del fenómeno, puesto que en esta radica la capacidad del docente de poder reconstruir su quehacer.

Se entiende la acción reflexiva como la capacidad del docente de poder leer y releer su acción antes, durante y después de su práctica educativa. Así, durante la planeación el docente ejerce una acción de pensar los factores que son fundamentales en el proceso de enseñanza en el aula, permitiéndole ajustar aquellos factores y estrategias que permitan llevar las situaciones estresantes. Durante la misma práctica de aula el docente realiza los ajustes necesarios que va siendo consciente en su actuar de tal forma que pueda ajustar su comportamiento, emociones y expectativas a las necesidades contextuales.

En la práctica educativa se condensan múltiples factores de riesgo para que el docente sufra estrés laboral de manera crónica y por ende que lo lleven a padecer *burnout*. Pero es también en aquel espacio donde se condensan las estrategias de afrontamiento para sobrellevar las situaciones estresantes. De esta manera es el mismo docente en su proceso reflexivo que puede hacer los ajustes necesarios para que la práctica sea resignificada y puedan evitarse consecuencias como el *burnout*.

La acción reflexiva permite la reconstrucción de la práctica para la restauración del equilibrio sistémico

Entendida la práctica educativa del docente como una realidad compleja, y comprendida la importancia de la acción reflexiva del docente en el accionar antes, durante y después del aula de clase, es preciso mencionar cómo se puede comprender y reconstruir el quehacer docente desde su propia reflexión. La reflexión sobre la acción permite la comprensión de aquello que se hace, haciendo conciencia de cómo se hace, ejerciendo un movimiento de bucle que permite examinar los factores que influyen en la generación o no del síndrome.

Esta reflexión, como movimiento dinámico, se ejerce de manera individual cuando el docente repiensa y ajusta su acción a criterios que disminuyan los factores de riesgo y haga uso de estrategias de afrontamiento del estrés de manera adecuada. De igual manera, el ejercicio de la educación permite espacios de encuentro colectivo con pares, en los cuales el docente genera una reflexión colectiva, permitiéndole repensar el que hacer de una forma común. Es así como las comunidades reflexivas no solo favorecen la comprensión de la realidad comportamental y pedagógica del proceso de enseñanza, sino que también permite la reflexión de los factores estresantes.

La lectura de los factores de riesgo y de las estrategias de afrontamiento dados en la práctica educativa que el docente realiza a través de su acción reflexiva conllevan no solo a la comprensión del quehacer, sino a la restauración del mismo. De esta manera, ejercer la acción reflexiva permite que el docente ajuste las estructuras y elementos del sistema que estén ocasionando estrés laboral de forma crónica.

Diagramación del modelo sistémico - reflexivo para el estudio del síndrome de burnout docente

Para una mejor comprensión del modelo complejo – reflexivo del síndrome en docentes, se presenta de manera gráfica con el propósito de dar claridad y ampliar su comprensión. En este caso, la diagramación del modelo debe leerse desde la teoría compleja, es decir, no como un proceso lineal que explica el fenómeno desde una sola perspectiva o variable. Por el contrario, debe leerse de manera holística, de tal forma que la comprensión no tiene un punto de partida, sino que implica una diversidad de elementos que se conjugan en la práctica educativa docente como un bucle donde todos los elementos que componen el modelo aparecen y se retroalimentan de manera constante.

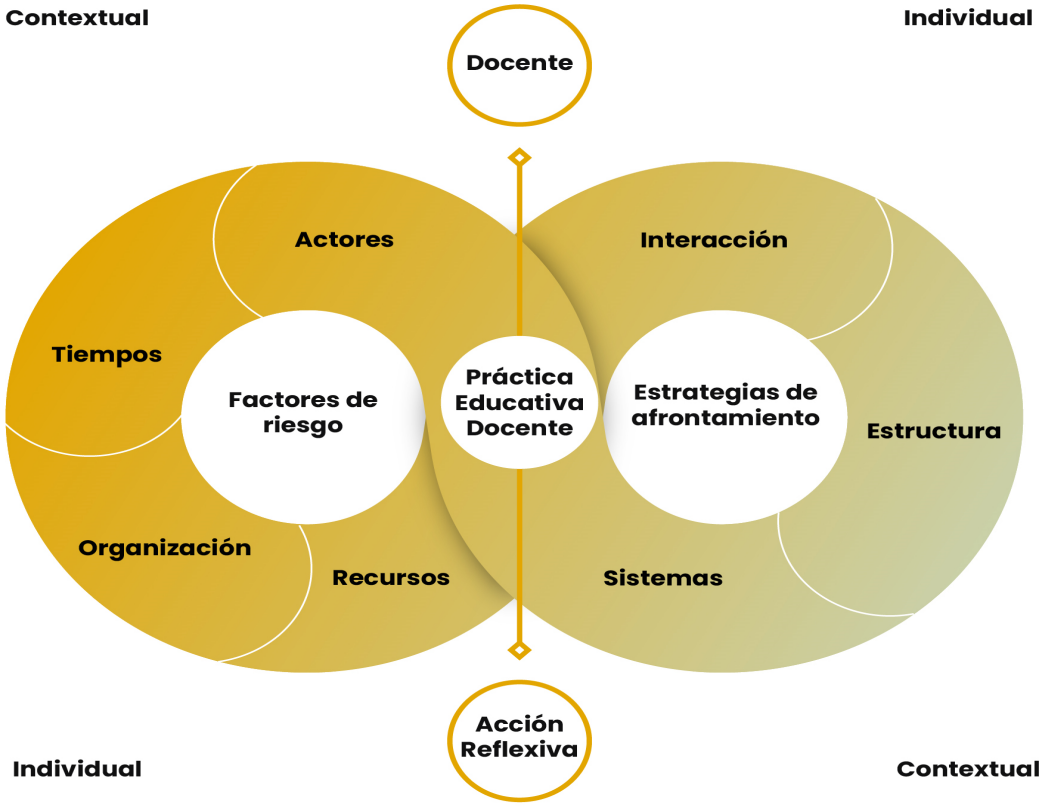

Ilustración 7. Diagrama modelo sistémico – reflexivo del síndrome de *burnout* docente

Fuente: elaboración propia.

Teniendo la aclaración del modelo como una lectura compleja, como un entramado de sistemas que se influyen continuamente, se propone algunos puntos para la comprensión:

- La práctica educativa es el espacio donde el docente realiza su acción profesional.
- En la práctica educativa el docente, como un sistema abierto, entra en interacción con otros sistemas.
- En la acción e interacción del docente con otros sistemas existen factores de riesgo individual y contextual que facilitan la aparición del síndrome.
- Cuando los factores de riesgo son desatendidos (carencia de reflexión) se da inicio al proceso de agotamiento ocupacional desequilibrando el sistema.

- Al aparecer el desequilibrio en el docente, este hace uso de diversas estrategias de afrontamiento, individuales y contextuales, para dar orden a su sistema.
- La acción reflexiva permite utilizar las estrategias de afrontamiento y analizar la pertinencia de las mismas en la práctica educativa.
- La acción reflexiva del docente hace que ajuste su práctica y disminuya la probabilidad del síndrome, haciendo uso de las estrategias de afrontamiento.

Conceptualización del síndrome de burnout en docentes desde el postulado sistémico - reflexivo

Los diversos modelos que han estudiado el síndrome han puesto el énfasis en explicarlo como un fenómeno que hace énfasis en el sujeto (Harrison, 1983; Pines, 1994; Chermiss, 1993; Thompson *et al.*, 1993), en las interacciones (Buunk y Schaufeli, 1993; Hobfoll y Freddy, 1993), en la organización (Golembiewiski *et al.*, 1988; Cox *et al.*, 1993), o en diferentes aspectos relacionados con él (Gil-Monte y Peiró, 1997; Burisch, 1993) manteniendo una visión lineal de su estudio.

Desde las diversas perspectivas conceptuales presentadas al inicio del artículo se evidencia una construcción del concepto que ha posibilitado el consenso de un síndrome que se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización profesional. En el cual se ha ido ampliando su campo de comprensión en diferentes profesiones y ocupaciones, con diferentes puntos de partida y de explicación.

En consonancia con las definiciones del síndrome, y con base en el modelo presentado, se presenta un constructo del síndrome caracterizado por su naturaleza compleja y por la importancia de la acción reflexiva del docente en la construcción del mismo.

Así el síndrome de *burnout* docente se entiende como un proceso complejo, es decir, como un proceso en el que interactúan diversos sistemas en forma de tejido, cuya aparición depende del resultado del desequilibrio sistémico del docente en la carencia de una acción reflexiva que le permita reajustar los factores de riesgo y hacer uso adecuado de las estrategias de afrontamiento. Este se presenta de manera descriptiva:

- Primero: en la realidad contextual del docente de la práctica educativa convergen divergen estresores laborales convirtiendo en factores de riesgo.
- Segundo: estos factores de riesgo, en el instante de la práctica educativa, activan las estrategias de afrontamiento en el docente que buscan superar las situaciones estresantes.

- Tercero: el docente ejerce una acción reflexiva que permite generar procesos de adaptación a las necesidades ejercidas por la práctica educativa.

El modelo está centrado en la capacidad reflexiva del docente de observar su práctica educativa desde una visión sistémica, identificando de manera autorreflexiva los factores que ejercen desequilibrio en su salud mental y realizando los ajustes para tener una práctica reconstruida en beneficio de sí mismo.

La revisión teórica presentada desde el síndrome de *burnout* y desde las prácticas educativas reflexivas encuentran en el presente apartado un punto de encuentro que configuran la posición teórica de la presente investigación. La construcción de un presupuesto teórico desde la visión sistémica articula la forma en que se comprenden la aparición de los factores de riesgo del *burnout* en el quehacer docente. Desde esta perspectiva teórica sistémica son abordadas las comunidades de aprendizaje en el ejercicio reflexivo realizado en la investigación.

Los ciclos reflexivos desde la investigación acción participativa configuran el ejercicio reflexivo de mejora de la práctica docente en procura de la reducción de los factores de riesgo del síndrome de *burnout*. Es así como los ciclos reflexivos están pensados desde los diversos actores que hacen parte de la práctica docente. Al igual que el ejercicio reflexivo de las comunidades de aprendizaje a través de los instrumentos de recolección de información, entrevista, grupo focal y diario de campo, han estado diseñados pensando en los diversos factores que hacen parte del sistema educativo que rodean la práctica del docente.

Capítulo IV

Construcción colectiva de categorías desde las comunidades de aprendizaje

La investigación tiene como objetivo identificar las mejoras de las prácticas educativas reflexivas del docente de primaria y secundaria mediante comunidades de aprendizaje para la reducción de los factores de riesgo del síndrome de una institución educativa del municipio de Pereira. Desde esta perspectiva el presente capítulo presenta los resultados del proceso investigativo proveniente de la investigación acción participativa y del proceso metodológico mencionado en el apartado anterior.

El presente apartado enumera en primer momento el análisis categorial desde la perspectiva del marco teórico en las prácticas educativas (Zabala, 2008), a través del proceso de codificación axial se presentan las redes de sentido elaboradas en atlas ti. Posteriormente se elabora el análisis de codificación abierto donde emergen categorías desde las prácticas educativas en relación con las estrategias de afrontamiento y los factores de riesgo.

Análisis categorial desde las categorías teóricas de las prácticas educativas del docente

En la imagen posterior se presentan las redes de sentido con las categorías de análisis teóricas desde las prácticas educativas de los docentes. Las categorías teóricas de análisis que parten desde las prácticas pedagógicas de los docentes son: los momentos de la clase, la secuencia de la clase, las relaciones con las personas, la organización social del aula, los tiempos y espacios de la clase, los contenidos curriculares, los recursos didácticos y el proceso de evaluación.

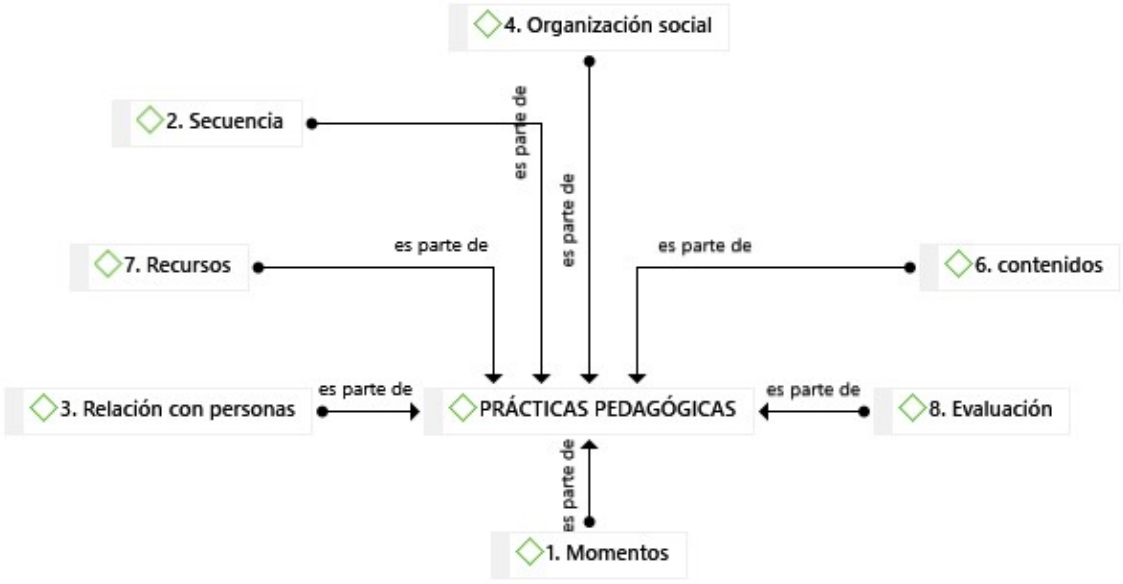

Ilustración 8. Categorías de análisis de resultados

Fuente: elaboración propia.

Categoría uno: momentos de la clase

La primera de las categorías de análisis corresponde a los momentos de la clase como lo muestra la imagen posterior. En la recolección de información con los docentes en las comunidades de aprendizaje surgen las siguientes redes de sentido, con los siguientes códigos: corrección constante, participación de los estudiantes, clima fresco en el salón, el docente da instrucciones, el docente escribe en el tablero, presencia de ruido interno y externo, la niña se distrae, el docente pide silencio, los estudiantes se cambian de puesto, la mayoría de estudiantes están pintando, los estudiantes están sentados en silencio, los estudiantes se ríen, los estudiantes gritan, el grupo habla con recocha, una estudiante interrumpe, la estudiante se iba a quedar dormida, el grupo se encuentra concentrado y el docente da indicaciones a los estudiantes.

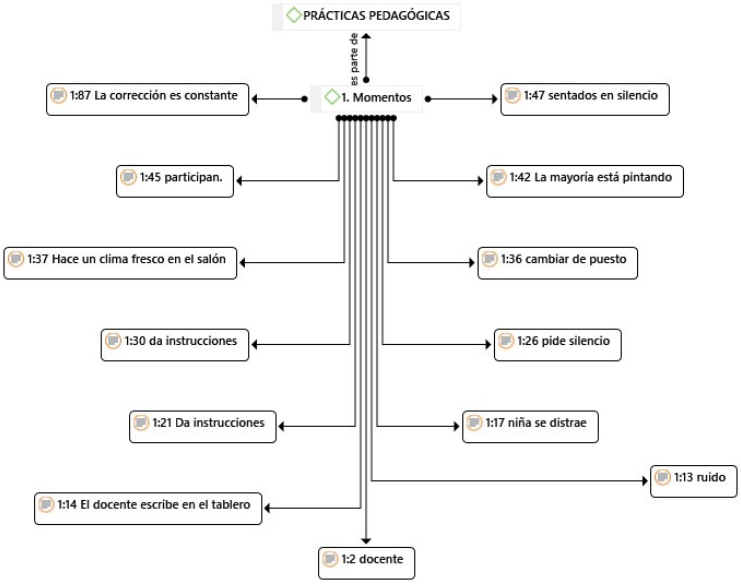

Ilustración 9. Categoría momentos de la clase

Fuente: elaboración propia.

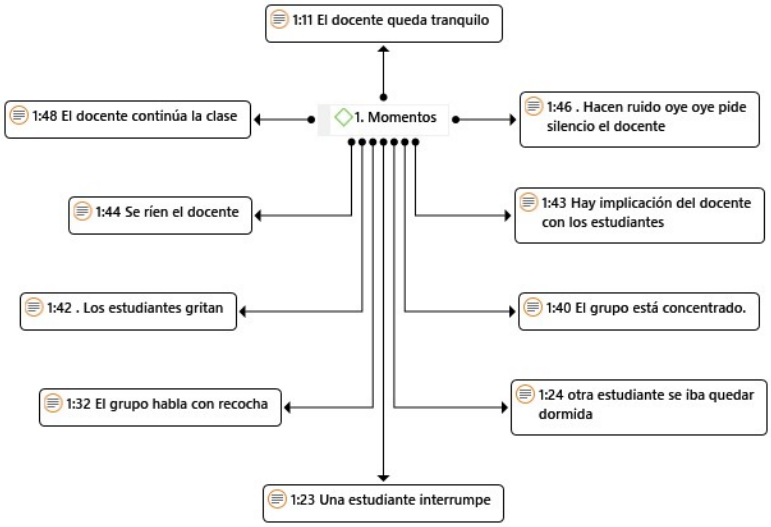

Ilustración 8. Categoría momentos de la clase dos.

Fuente: elaboración propia.

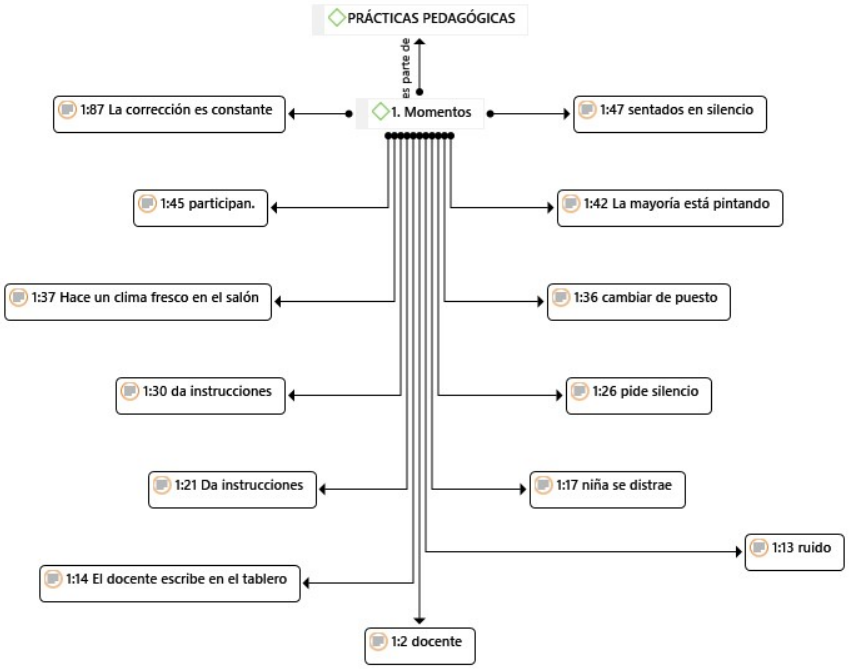

Ilustración 9. Categoría momentos de la clase tres

Fuente: elaboración propia.

Categoría dos: secuencias didácticas

La secuencia de la clase se entiende como el resultado de establecer una serie de actividades que conducen al aprendizaje, que sean coherentes y ordenadas de manera que permitan la consecución de un objetivo educativo. En el proceso de recolección de información se identifican los siguientes códigos graficados: el docente responde y da indicaciones, el docente pregunta, el docente utiliza la simulación en la clase, el docente introduce el tema, da inicio a la clase, no hace llamado a lista, el docente centra la atención de los estudiantes, el docente inicia con conceptos en el tablero, los niños participan, los estudiantes gritan, la docente da instrucciones, el docente introduce aprendizajes previos, el trabajo es autónomo, se coloca trabajo en grupos.

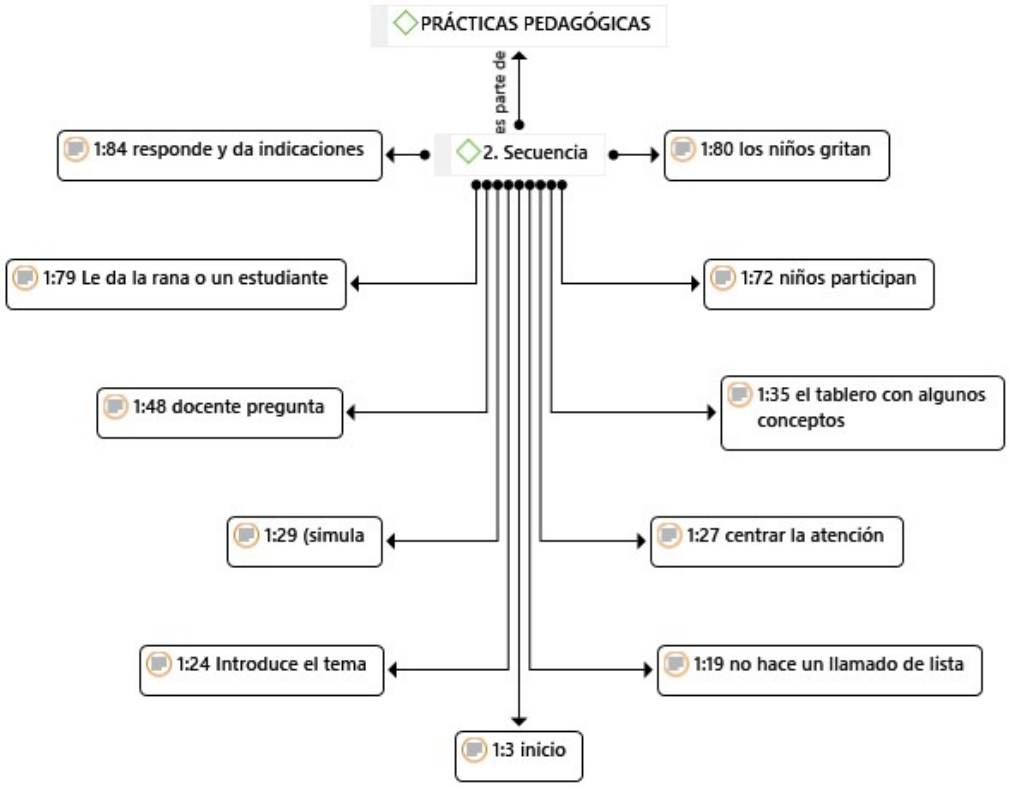

Ilustración 10. Categoría secuencia de la práctica docente

Fuente: elaboración propia.

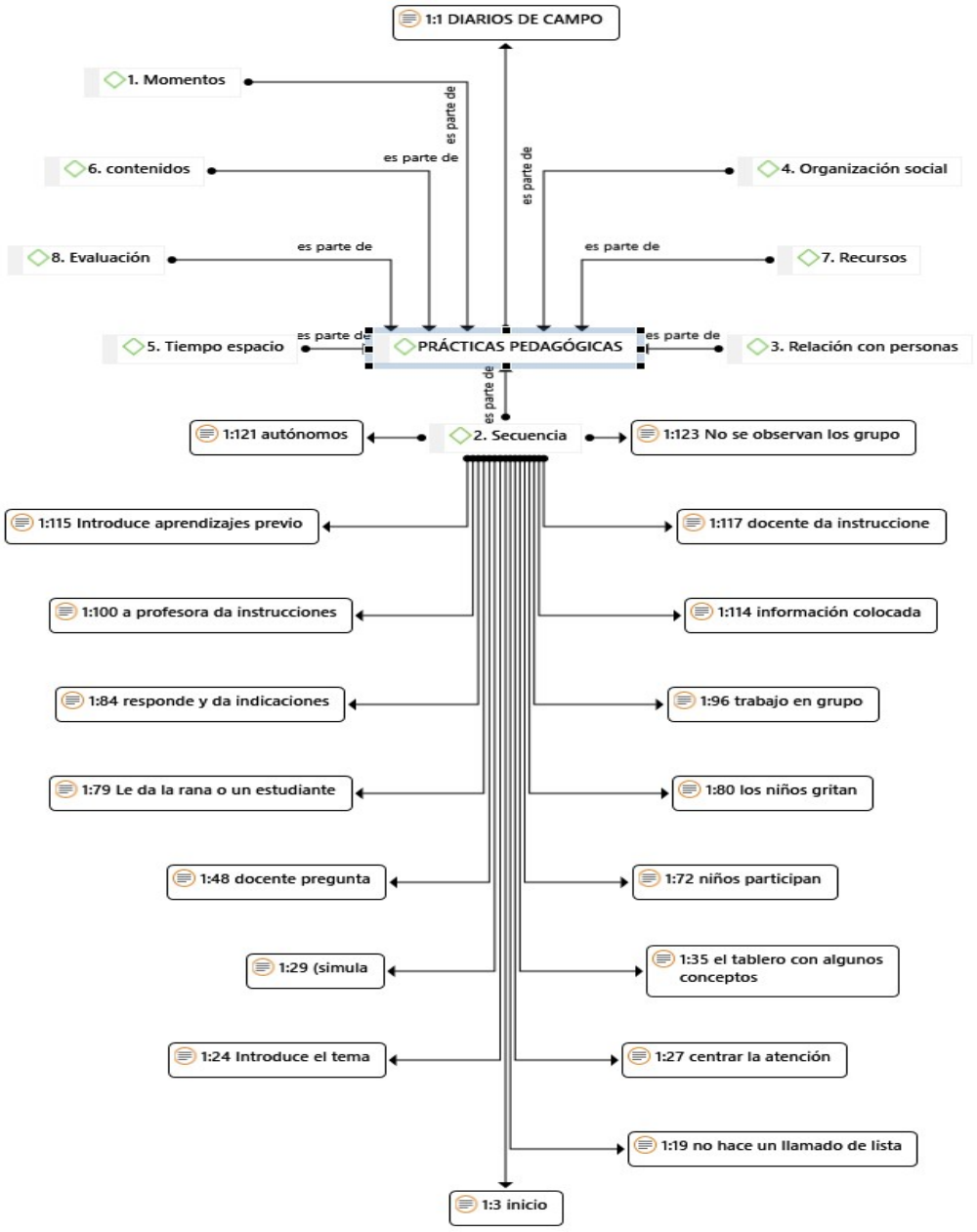

Ilustración 11. Categoría secuencia de la práctica docente dos

Fuente: elaboración propia.

Categoría tres: relación con personas

La práctica educativa docente implica la relación entre diferentes personas, que constituye un microcosmos social, que en referencia de algunos autores como Zabala (2008) reflejan un macrocosmos social. La relación principal corresponde a la relación entre docente y estudiante. De esta relación en el análisis de los datos recolectados en la investigación, surgen los siguientes códigos: centrar la voz en la estudiante, una niña se enreda el pelo en el maletín, los estudiantes participan de la actividad, la estudiante pide ayuda, el docente le llama la atención, los estudiantes están sentados de manera derecha, están en silencio, el docente levanta la voz, el estudiante le da un golpe al puesto, la niña lee, los estudiantes entran en silencio, la niña se distrae, los estudiantes hablan fuerte, la docente arregla el salón, los estudiantes saludan, algunos estudiantes se ríen, el docente cambia al estudiante de puesto, el docente le llama la atención, se generan risas en algunos estudiantes, los estudiantes hacen ruido, el estudiante hace repulsión, un estudiante vino a gritar al docente.

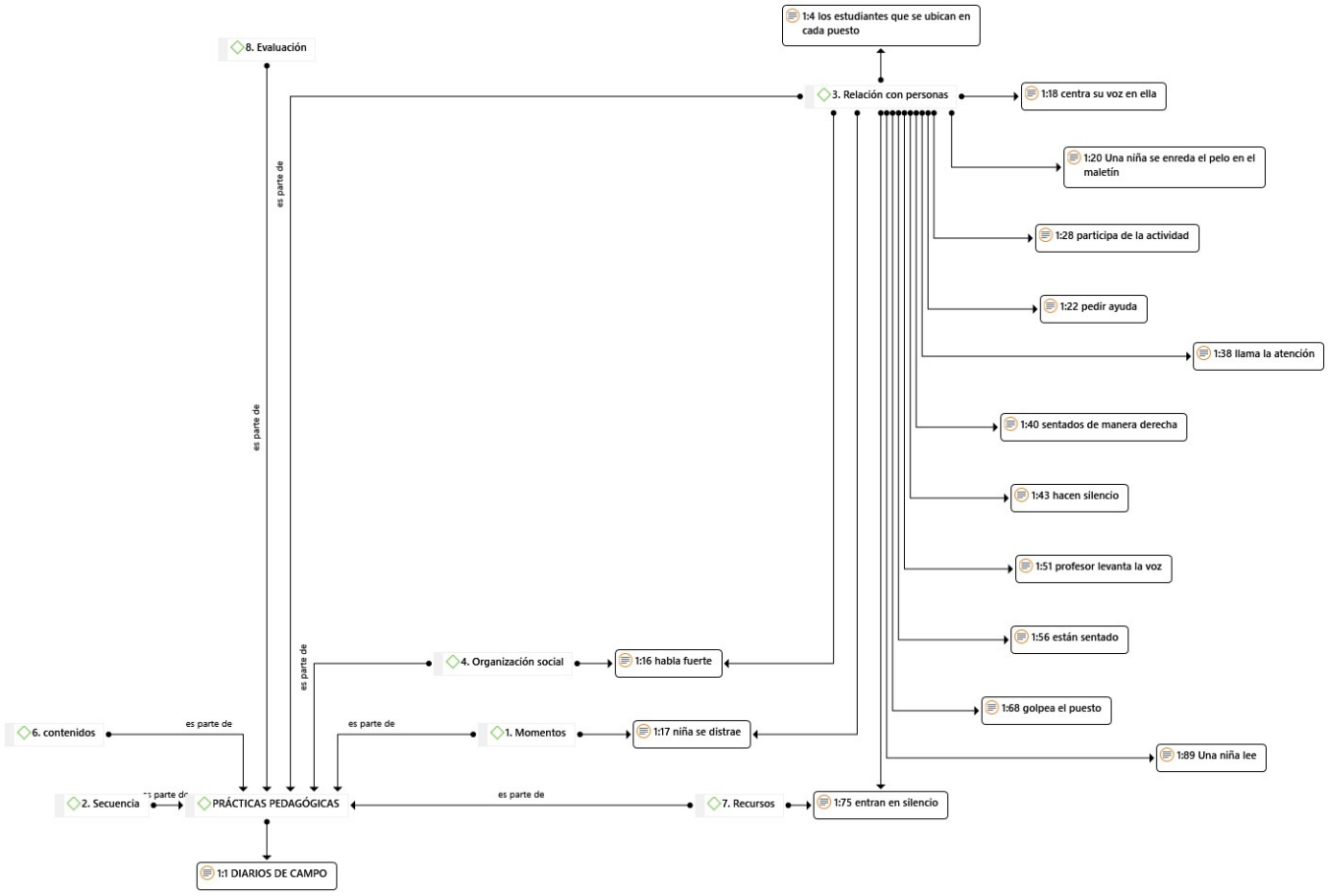

Ilustración 14. Categoría relación con las personas

Fuente: elaboración propia.

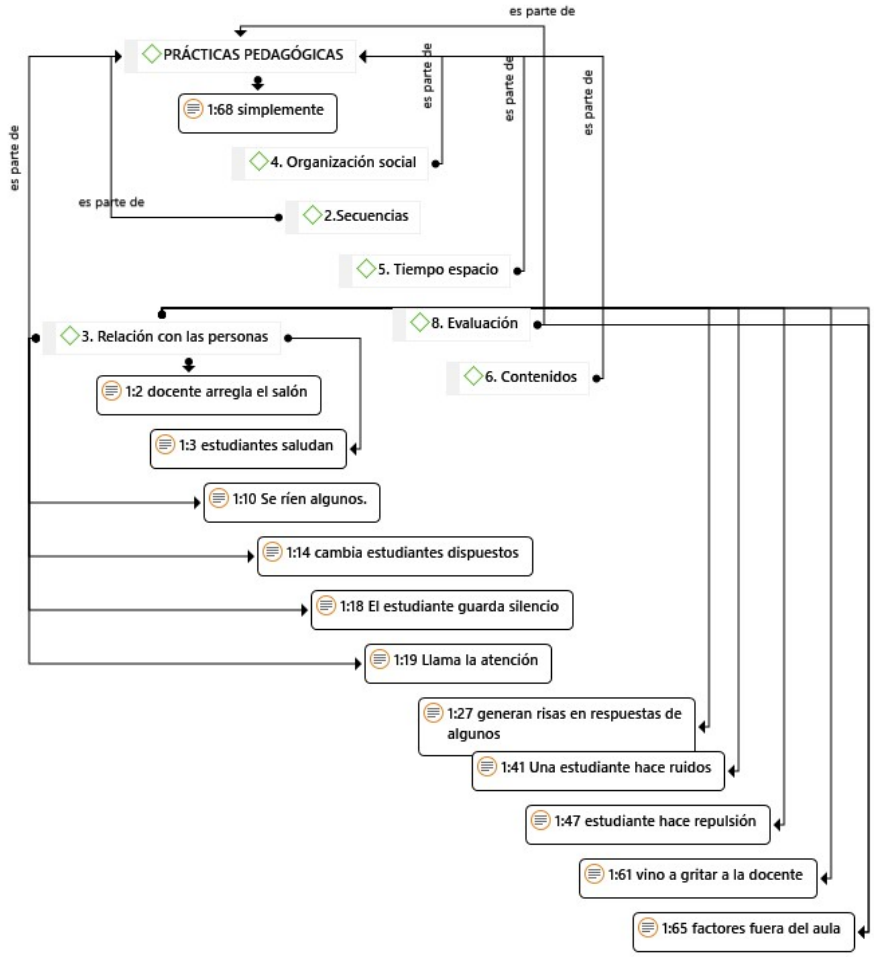

Ilustración 15. Categoría relación con las personas dos

Fuente: elaboración propia.

Categoría cuatro: organización social de la clase

La organización social de la clase se entiende como la estrategia que busca la manera intencionada como se construye el espacio de aprendizaje significativo de modo que este sea participativo y propio para los actores de la práctica educativa. En el análisis de la información recolectada se encuentra, como podemos ver en la imagen siguiente, los siguientes códigos: el docente da instrucciones, el docente habla fuerte, los estudiantes hacen ruido y deambulan, los estudiantes suben los pies en los puestos, el aula de clase no tiene basura, hay un niño sin uniforme, el territorio del colegio es muy agradable, el salón esta desordenado, los estudiantes están en sus respectivos puestos.

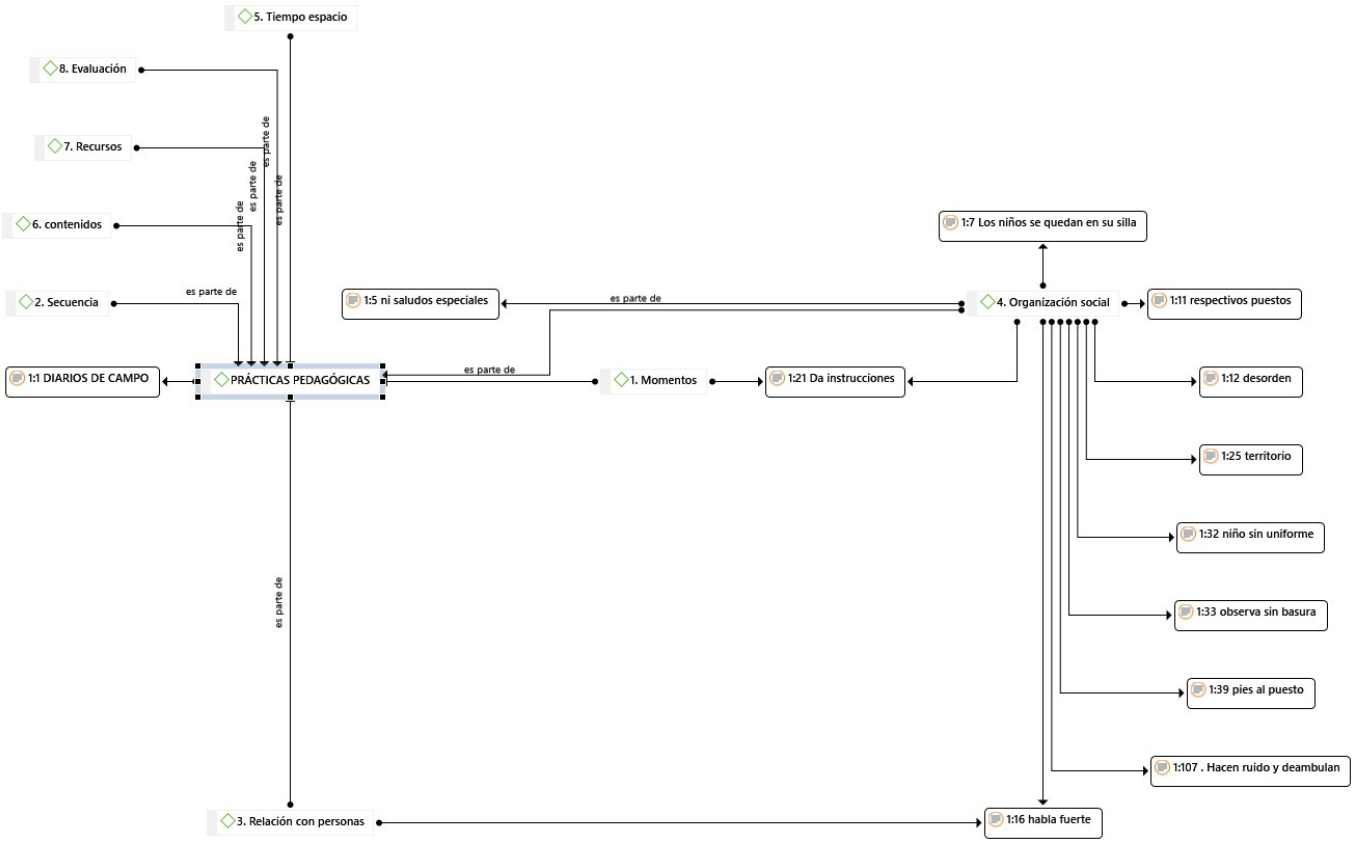

Ilustración 12. Categoría organización social de la clase

Fuente: elaboración propia.

Categoría cinco: distribución del tiempo y el espacio

La distribución del tiempo y el espacio en la práctica educativa del docente corresponde a los diversos lugares pensados para el desarrollo de la clase, al igual que los horarios destinados para el desarrollo del aprendizaje. En el proceso de análisis de la información se encuentran los siguientes códigos: corrección constante del proceso, estudiantes dispersos por el salón, el docente lleva diez minutos sentado, se organizan en grupos de cuatro estudiantes, hay dieciséis estudiantes en el salón, afuera hay ruido de una motosierra, ruidos en los puestos, tiempos para el aprendizaje, no hay timbre para cambio de clase, ruidos en otro salón, niños hacen silencio, niño lee lento, hay veinticinco estudiantes, más tiempo para dar clase, trabajar en varias partes, el docente pide silencio, cierre del año escolar, horas extras.

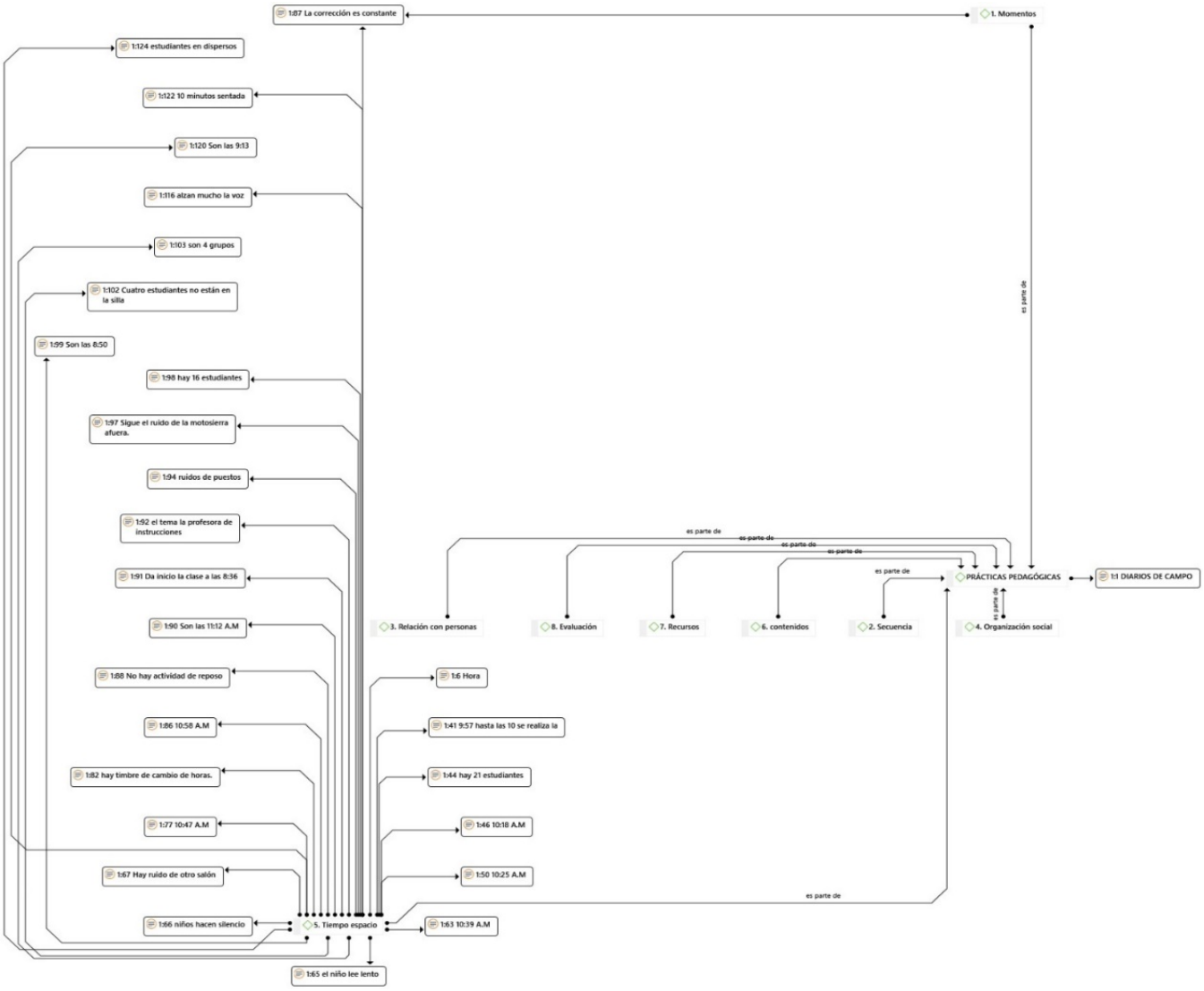

Ilustración 13. Categoría organización social de la clase dos

Fuente: elaboración propia.

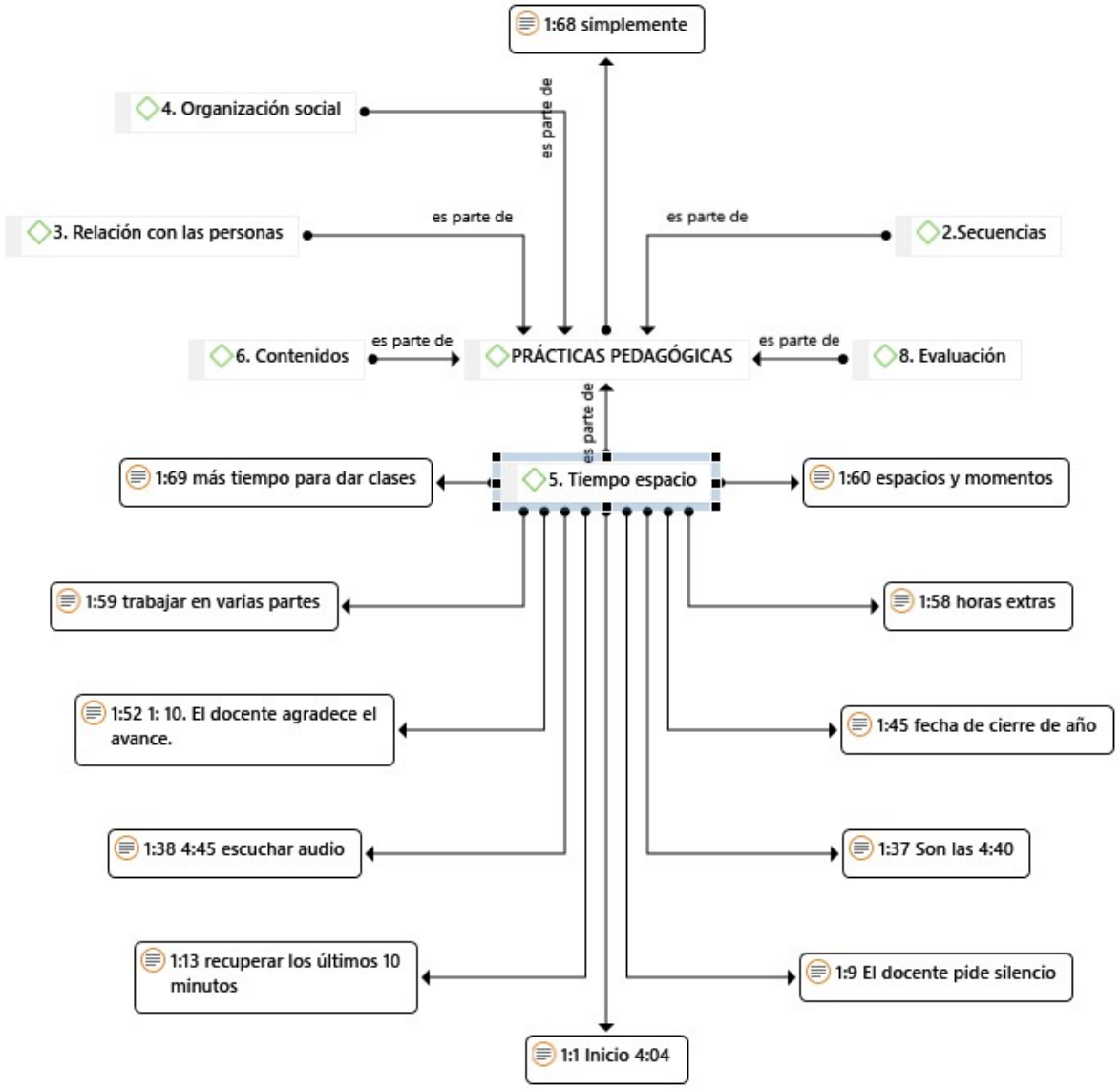

Ilustración 18. Categoría tiempo y espacio de la clase

Fuente: elaboración propia.

Categoría seis: contenidos curriculares

Se entiende por contenidos curriculares la selección de los diversos conocimientos que se piensan como fundamentales en el desarrollo y la construcción de aprendizajes de los estudiantes. Los códigos emergentes del análisis de la información evidenciados en las imágenes siguientes son: los estudiantes responden en inglés, el docente da indicaciones en inglés y en español, el docente pone una actividad en el televisor, los estudiantes siguen la guía, el docente pone audio para que corrijan, instrucciones de

manera personalizada, flexibilizar algunas asignaturas, actividad de juego, reparte fichas, docente hace talleres, docente continúa con la explicación, los estudiantes parafrasean fichas, el docente pide repartirse en grupos, preguntas tipo Icfes, los estudiantes no se centran en las actividades.

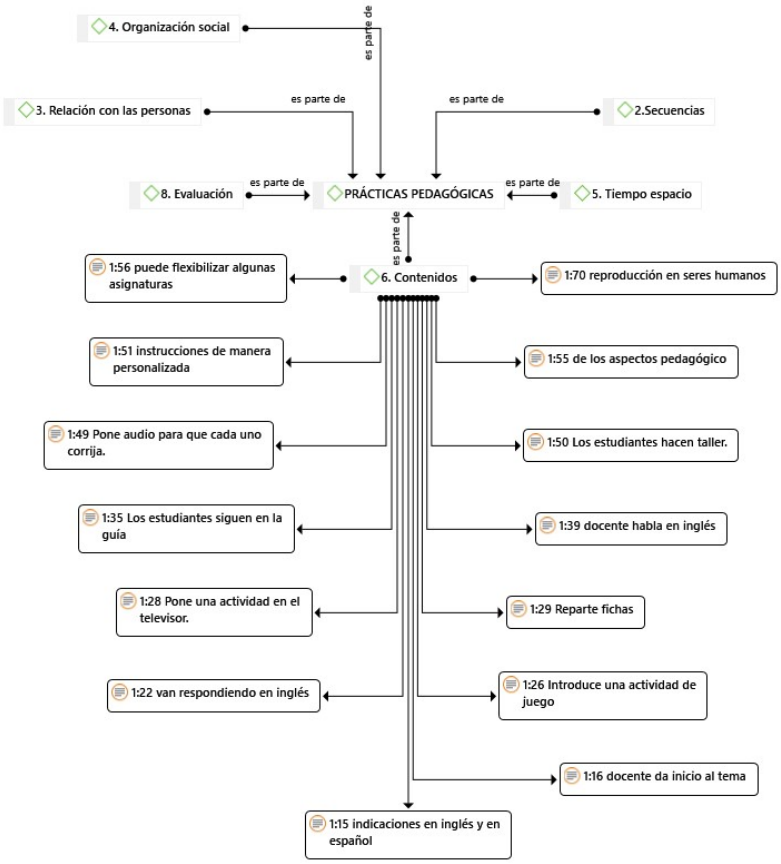

Ilustración 19. Categoría contenidos curriculares

Fuente: elaboración propia.

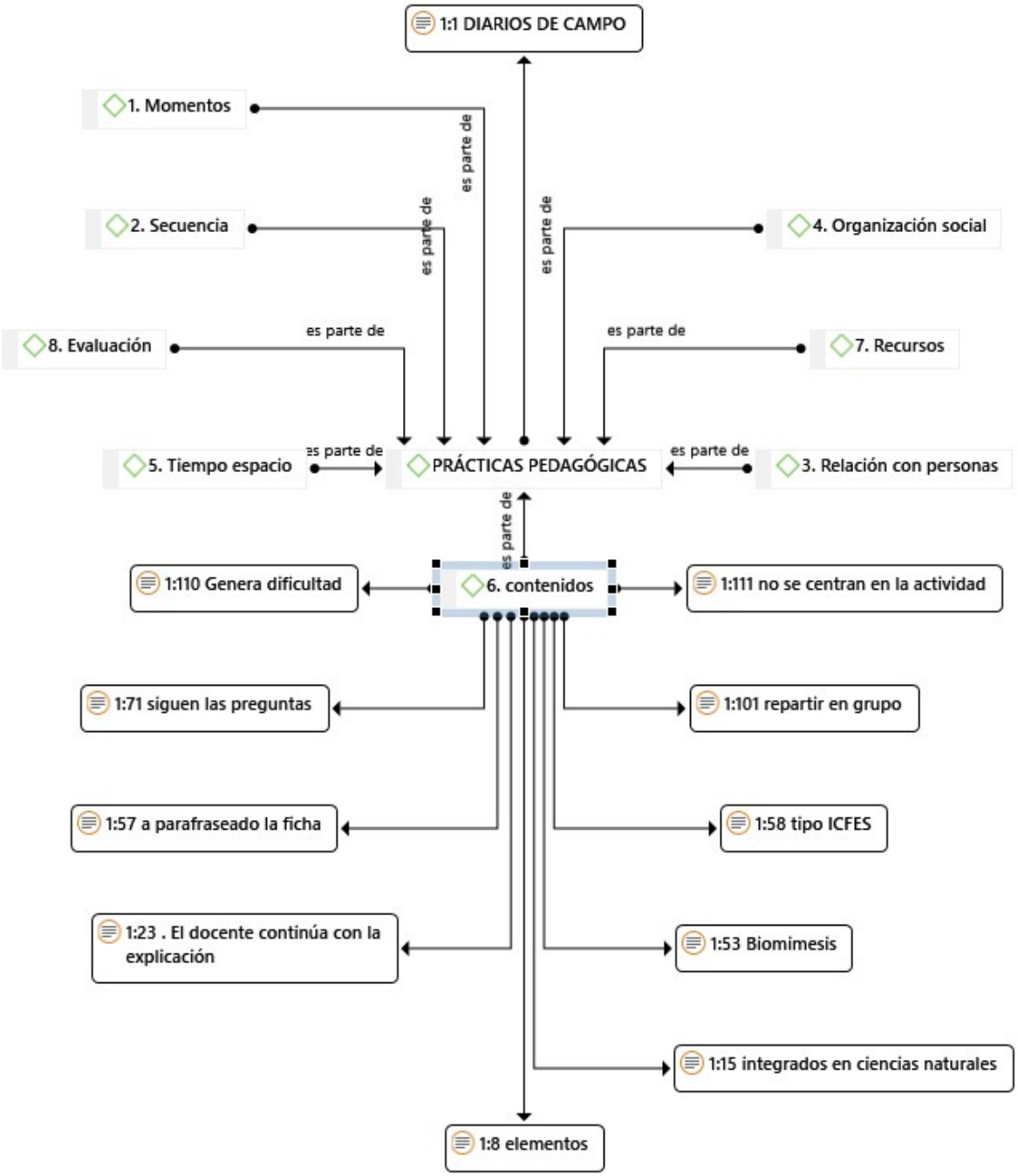

Ilustración 14. Categoría contenidos curriculares dos

Fuente: elaboración propia.

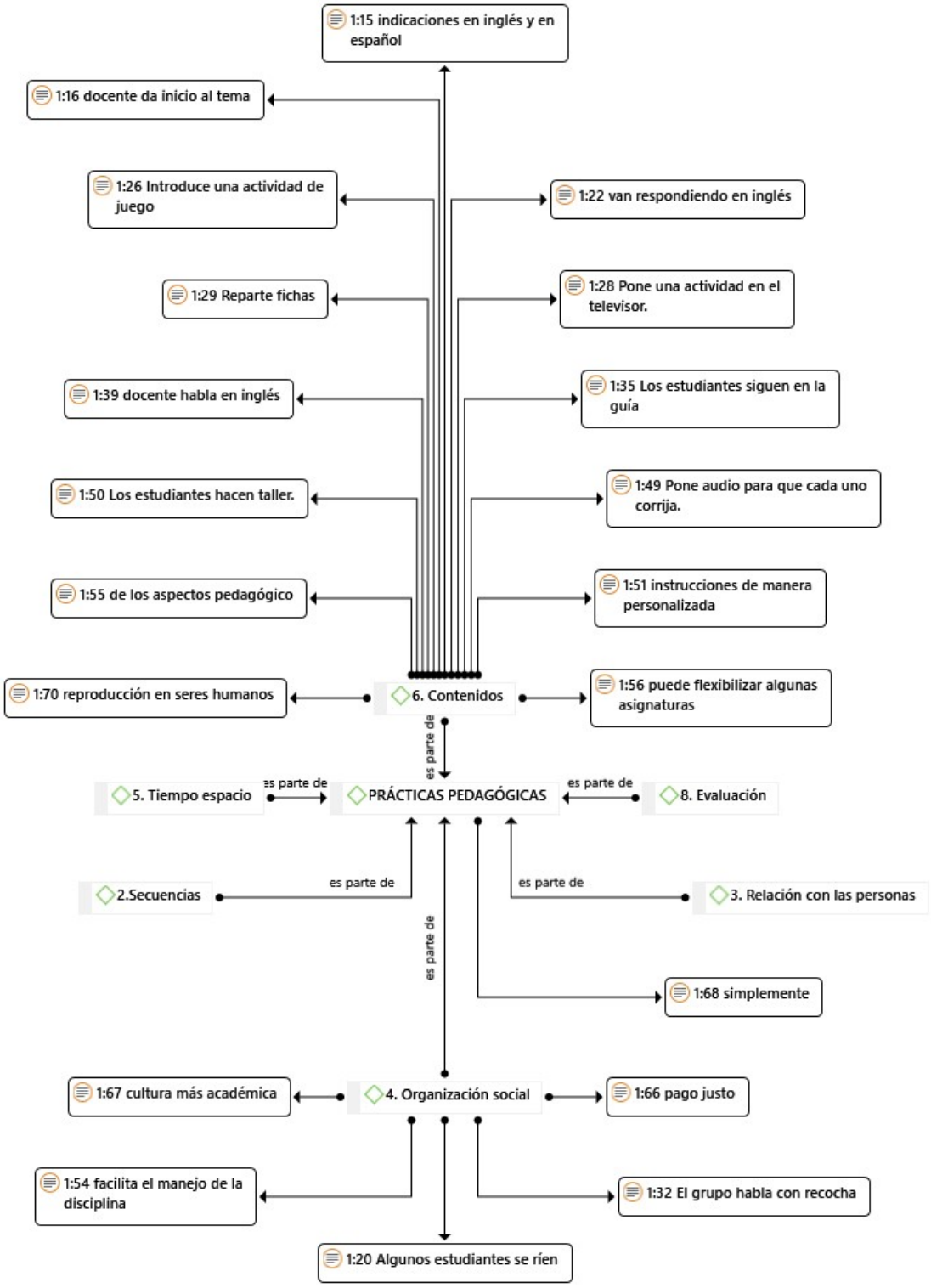

Ilustración 21. Categoría contenidos curriculares tres

Fuente: elaboración propia.

Recursos educativos

Los recursos educativos se entienden como aquellos apoyos pedagógicos que permiten el refuerzo en las actuaciones docentes en la práctica educativa, de forma que se optimicen el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los códigos emergentes en esta categoría de análisis son: uso de canciones en clase, los estudiantes participan levantando la mano, el salón tiene la luz apagada, el docente da refuerzos, el docente da refuerzos constantes, los estudiantes pintan, el docente cambia de actividad, los estudiantes entran en silencio, el docente escribe en el tablero, el docente empieza un juego, usa videos, los estudiantes levantan la mano, los estudiantes hablan en voz alta, el docente ofrece corrección, el docente ejemplifica, hay descuido en las actividades, hay una visión sistémica de la práctica, habilidades y competencias del docente, el docente pone audios para que corrijan, los estudiantes están atentos, el docente reparte fichas, llegan tarde y se les hace observación, el docente da instrucciones en español, hace un llamado de atención, los estudiantes participan, control sobre el grupo, el grupo está concentrado, la experiencia docente facilita, uso material didáctico, uso de libros, habla en voz alta, los estudiantes pintan.

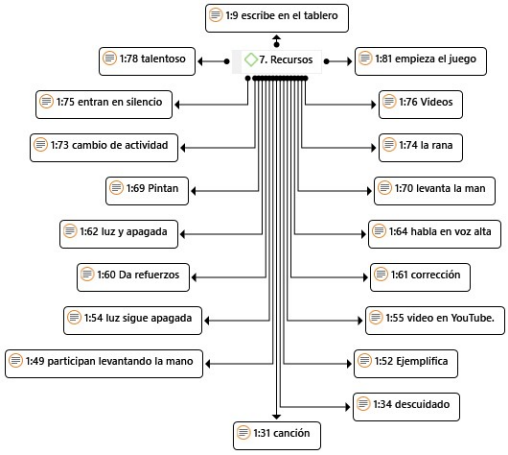

Ilustración 15. Categoría recursos educativos

Fuente: elaboración propia.

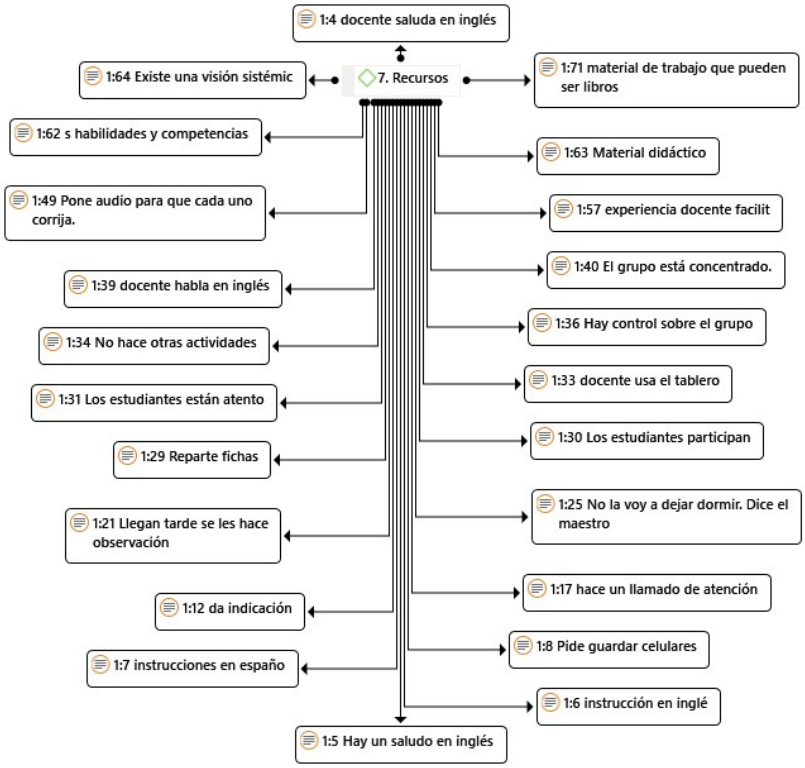

Ilustración 16. Categoría recursos educativos dos

Fuente: elaboración propia.

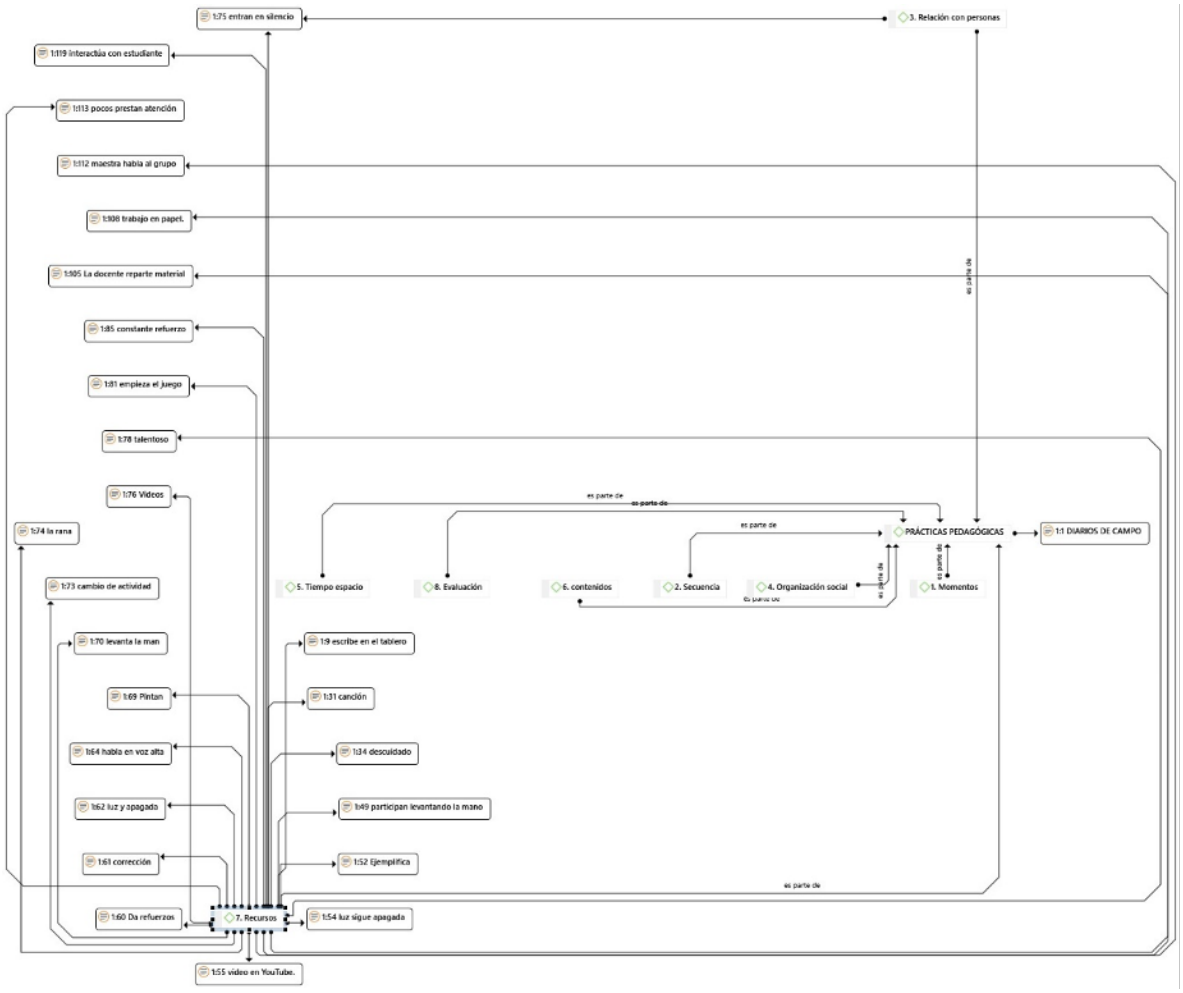

Ilustración 17. Categoría recursos educativos tres

Fuente: elaboración propia.

Análisis desde las categorías emergentes desde las comunidades de aprendizaje

Posterior al análisis desde las categorías teóricas previas surgen las categorías emergentes, que se organizan en cuatro categorías. Estas son: docente, estudiantes, aspectos pedagógicos y didácticos y aspectos sistémicos, como lo muestra en diagrama siguiente:

Ilustración 18. Categorías emergentes

Fuente: elaboración propia.

En las cuatro categorías emergentes hay algunas subcategorías:

- Docente: acciones pedagógicas, acciones de convivencia, interacciones con la comunidad educativa y condiciones particulares del docente.
- Estudiantes: actitudes frente al aprendizaje y factores de convivencia.
- Aspectos pedagógicos y didácticos: evaluación, uso de recursos educativos, acuerdos de convivencia y estilos pedagógicos.
- Aspectos sistémicos: factores ambientales, organización social de la clase, administración educativa y relacionamiento con padres.

Categorías y subcategorías emergentes

El proceso de reagrupación de los códigos y las categorías emergentes permite la identificación de las estrategias de afrontamiento y factores de riesgo del síndrome desde las técnicas de recolección de información diseñadas para la investigación. En la tabla siguiente podemos observar los códigos relacionados con las categorías y las subcategorías que emergieron del *corpus* documental.

Tabla 102. Matriz resultado de análisis categorial

N°	Categoría	Subcategoría	Códigos
1	Docente	Acciones pedagógicas y didácticas	Correcciones constantes
			Da instrucciones (grupales e individuales)
			Autónomos
			Escribe en el tablero
			Sentarse en su respectivo puesto
			Da refuerzos
			Proyectos extras
			No se sientan
			Manejo de grupo
			Concientizar en la importancia de estudios
			Proyecto de vida
			Formación laza
			No alcanza aprendizajes
			Llamados de atención

	Acciones de convivencia	Cambia de puesto
		Centra la voz en estudiante
		Alza la voz
		Control sobre el grupo
		Niños problemas más cansancio
		Docente hace "shh"
		Solucionan el problema en el momento
	Interacciones con comunidad educativa	Pide orden
		Responde y da indicaciones
		Implicación del docente con el estudiante
		10 minutos sentado
		Recibe estudiantes amablemente
		Llama estudiante por su nombre
		Capacitación docente constante
	Condiciones particulares del maestro	Trabajar en otras partes
		Horas extra
		Se le va la voz

			Experiencia y habilidades
			Habilidades y competencias
			Actividades de ocio, arte, trabajo en propia finca
			Experiencia docente facilita
			Docente desprotegido ante coordinación y acusaciones de estudiante
			No se sientan en el desarrollo de la clase
			No toman agua
			Formación de todos con maestría y estudiante de doctorado
2	Estudiantes	Actitudes frente al aprendizaje (grupal e individual)	Participación
			La mayoría están pintando
			Niña se distrae
			Estudiante se iba a quedar dormida
			Grupo concentrado
			Sentados de manera derecha
			Hacen silencio

		Niña lee
		Entran al salón en silencio
		Estudiantes dispuestos
		Estudiantes responden en inglés
		Estudiantes siguen la guía
		Parafrasea ficha
		No se centran en actividades
		Pintan
		Estudiantes atentos
		Grupo concentrado
	Convivencia	Cambia de puesto
		Sentados en silencio
		Se ríen
		Gritan
		El grupo habla con recocha
		Estudiante interrumpe
		Niña se enreda el pelo en maletín
		Piden ayuda

			Golpes al puesto
			Hablan fuerte
			Estudiantes saludan
			Hacen repulsión
			Hacen ruido (estudiantes y puestos) y deambulan
			Pies en los puestos
			Niño sin uniforme
			Desorden
			Llegan tarde se hace la observación
3	Aspectos pedagógicos y didácticos	Evaluación	Correcciones constantes
			Pone audio para que corrijan
		Uso de recursos	Escribe en el tablero
			Material didáctico
			Uso de libros
			Canción
			Material de apoyo es fundamental

		Fotocopias van por cuenta del docente
	Acuerdos de convivencia	Pide silencio
		Uso de guías
		Videos en tv
		Levanta la voz
	Estilos pedagógicos	Centra la voz en estudiante
		Actividades muy largas
		Docente pregunta
		Simulación
		Introducción al tema
		Inicio de clase
		No llamado de lista
		Centra la atención
		Conceptos en el tablero
		Introduce aprendizaje previo
		Trabajo en grupos
		Actividad en tv

			Flexibilizar algunas asignaturas
			Actividad de juego
			Actividad ficha
			Hace talleres
			Explicación constante del docente
			Repartir en grupos
			Preguntas tipo Icfes
			Uso de canciones
			Cambio de actividades pedagógica
			Ejemplifica
			Reparte fichas
4	Sistémica	Factores ambientales	Clima fresco
			Docente arregla el salón
			Aula sin basura
			Luz apagada
			Algún desorden en el salón
			Salón organizado

	Organización social de la clase	Ruido externo e interno
		Cuatro grupos de trabajo
		No actuar como islas
		Buenos salarios
		Ruido de motosierra
		Dieciséis estudiantes en grupo
		Horarios de trabajo adecuados
		Poca claridad de rol
		Horas de salida de descaso
		Estudiantes con necesidades educativas especiales
		Mayor cansancio en épocas del año. Fin de semana, periodo, año
		Docentes con función de apoyo (todos a aprender, fonoaudióloga, psicólogo)
		Todos los actores (padres, docentes, estudiantes, directivas) a un objetivo común, menos desgaste
		Edad de estudiantes

		Condiciones socioeconómicas
	Administración educativa	No hay timbre cambio de clase
		Organización de tiempos de clase
		planificación actividades cierre de año
		No apoyo del rector
		No espacios de reunión de trabajo
		No filtro de los celadores para ingreso de personas
		No trasporte de estudiantes
		Mecanismos de control lazo desde coordinación
		No apoyo de coordinación al docente en bachillerato
		No participación en toma de decisiones
		Falta de autoridad
		Poca logística
		Poca planeación
		No hay políticas institucionales

		Manejo subjetivo de la autoridad
		Permisividad a los estudiantes de parte de coordinación
	Relacionamiento con padres	Vino a gritar al docente
		Poco tiempo con padres
		Quejas de padres
		No control en la entrada de padres
		Reconocimiento de la labor docente de parte de padres
		Importante cuando se involucran en el proceso
		Padres funcionales, mejores estudiantes
		Reuniones personalizadas

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de afrontamiento emergentes del síndrome de burnout

El primer ciclo reflexivo ha permitido identificar las categorías y subcategorías emergentes. Desde esta perspectiva, los códigos del análisis del *corpus* documental han facilitado la identificación de las estrategias de afrontamiento, entendidas como los esfuerzos cognitivos conductuales que el docente elabora para hacer frente al estrés ejercido en las prácticas educativas. Desde la voz recogida de los docentes que hacen parte de la investigación, se han identificado los códigos presentados en la tabla siguiente. Posterior a su caracterización se ha socializado con los docentes para hacer un proceso de validación de que estas sí representen verdaderamente estrategias de afrontamiento.

Tabla 11. Matriz de análisis estrategias de afrontamiento

N°	Categoría	Subcategoría	Códigos
1	Docente	Acciones pedagógicas y didácticas	Correcciones constantes
			Da instrucciones (grupales e individuales)
			Autónomos
			Escribe en el tablero
			Sentarse en su respectivo puesto
			Da refuerzos
			Manejo de grupo
			Concientizar en la importancia de estudios
			Proyecto de vida
		Acciones de convivencia	Centra la voz en estudiante
			Control sobre el grupo
			Solucionan el problema en el momento
			Responde y da indicaciones

		Interacciones con comunidad educativa	Implicación del docente con el estudiante
			10 minutos sentado
			Recibe estudiantes amablemente
			Llama estudiante por su nombre
		Condiciones particulares del maestro	Experiencia y habilidades
			Habilidades y competencias
			Actividades de ocio, arte, trabajo en propia finca
			Experiencia docente facilita
			Formación de todos con maestría y estudiante de doctorado
2	Estudiantes	Actitudes frente al aprendizaje (grupal e individual)	Participación
			La mayoría están pintando
			Grupo concentrado
			Sentados de manera derecha
			Hacen silencio
			Niña lee

			Estudiantes dispuestos
			Estudiantes responden en inglés
			Estudiantes siguen la guía
			Parafrasea ficha
			Pintan
			Estudiantes atentos
			Grupo concentrado
		Convivencia	Sentados en silencio
			Estudiantes saludan
3	Aspectos pedagógicos y didácticos	Evaluación	Correcciones constantes
			Pone audio para que corrijan
		Uso de recursos	Escribe en el tablero
			Material didáctico
			Uso de libros
			Canción
			Material de apoyo es fundamental
		Acuerdos de convivencia	Uso de guías
			Se acuerdan principios de clase

Estilos pedagógicos	Centra la voz en estudiante
	Docente pregunta
	Simulación
	Introducción al tema
	Inicio de clase
	Centra la atención
	Conceptos en el tablero
	Introduce aprendizaje previo
	Trabajo en grupos
	Actividad en tv
	Flexibilizar algunas asignaturas
	Actividad de juego
	Actividad ficha
	Hace talleres
	Explicación constante del docente
	Repartir en grupos
	Preguntas tipo Icfes
	Uso de canciones

			Cambio de actividades pedagógica
			Ejemplifica
			Reparte fichas
4	Sistémica	Factores ambientales	Clima fresco
			Docente arregla el salón
			Aula sin basura
			Salón organizado
		Organización social de la clase	Cuatro grupos de trabajo
			Buenos salarios
			Dieciséis estudiantes en grupo
			Horarios de trabajo adecuados
			Todos los actores (padres, docentes, estudiantes, directivas) a un objetivo común, menos desgaste
		Relacionamiento con padres	Reconocimiento de la labor docente de parte de padres
			Importante cuando se involucran en el proceso
			Padres funcionales, mejores estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Las estrategias de afrontamiento como acciones para sobrellevar el estrés se ven en las descripciones de los docentes de sus prácticas educativas. La primera de las categorías emergentes corresponde a los docentes, como ya se había mencionado. Dicha categoría posee cuatro subcategorías. La primera de estas es la correspondiente a las acciones pedagógicas, en ella se encuentran ejercicios de trabajo desde el ser de los estudiantes que apuntan a que lo pedagógico esté transversalizado por la conciencia de los mismos de un futuro mejor docente: "El trabajo en cuanto a su proyecto de vida facilita que estén más dispuestos en los temas académicos" (comunicación personal, 2021). "Ayudarles a visualizar su proyecto de vida facilita el trabajo con los estudiantes" (comunicación personal, 2021). El trabajo desde la proyección de vida y la importancia de lo académico en ello facilita el interés de los estudiantes en las clases y disminuye el desgaste docente.

El trabajo pedagógico constante del docente en procura de la mejora de los aprendizajes se convierte en facilitador de la no aparición y disminución del desgaste docente. Es así como algunas acciones del acto educativo se convierten en estrategias de afrontamiento. En los diarios de campo se encuentra repetidas veces la anotación: el docente da correcciones constantes. Dicha acción pedagógica del docente permite el ejercicio de apoyo, evaluación, *feedback* y construcción colectiva del aprendizaje, al igual que ayuda a modular el comportamiento de los estudiantes.

Las estrategias pedagógicas y didácticas en las prácticas educativas de los docentes, y su posterior análisis, en las comunidades de aprendizaje permiten identificar que el uso adecuado de estas facilita un adecuado manejo de grupo, lo cual resulta muy pertinente en el dominio de factores estresantes. El docente menciona*:* "Cuando los estudiantes están trabajando y tienen un adecuado comportamiento se lleva una mejor clase" (comunicación personal, 2021). Así mismo, en la narrativa del grupo focal encontramos como los docentes mencionan que el manejo del grupo evita las situaciones estresantes.

Algunas actividades anteriores al acto educativo de la clase permiten disminuir situaciones estresantes. En el diario de campo se evidencia el uso del tablero al igual que la orientación a que los estudiantes se sienten en su respectivo puesto.

Finalmente, en la subcategoría de acciones pedagógicas del docente, se encuentra la facilitación del trabajo autónomo como un factor clave del acto educativo, como se menciona en el *corpus* documental en el grupo focal: "Cuando los estudiantes comprenden la actividad y se centran en la producción de su trabajo generan menos estrés" (comunicación personal, 2021).

La segunda subcategoría de docentes corresponde a las relaciones de convivencia, en ella las acciones reconocidas en el proceso diagnóstico se encuentra el control sobre el grupo como un elemento que permite afrontar el estrés de manera oportuna. Un docente menciona: "Los grupos sobre los que se tiene mejor manejo son aquellos que no cansan tanto" (comunicación personal, 2021). De esta manera, el tener un buen nivel de convivencia a través del manejo del grupo es reconocido como un factor de menor desgaste.

La solucionan de problemas en el momento se reconoce en el proceso de investigación como un modulador del estrés. Para los docentes: "Cuando hay una dificultad y se soluciona de una, se mejora el trabajo académico" (comunicación personal, 2021). El estilo de afrontamiento de problemas (Lazarus y Folman, 1982) se ha tenido dentro de la literatura científica como estrategia correlacional negativa al síndrome de *burnout*.

Las interacciones con la comunidad educativa corresponden a la tercera subcategoría de la categoría docente. En ella la implicación del docente con los estudiantes facilita el manejo de situaciones estresantes. Se ha identificado según la teoría del síndrome de *burnout* cómo las relaciones positivas con el usuario, en este caso los estudiantes, compañeros de trabajo y superiores, se convierte en factor protector del estrés. Es así como el apoyo social reduce las posibilidades de padecer el síndrome.

Finalmente, en la categoría de docentes, existen condiciones particulares del docente que hacen que este facilite el afrontamiento del estrés. Factores internos al docente hacen que él tenga mayor capacidad para resolver situaciones problemáticas. Así en el diario de campo se evidencia: "Los docentes con más experiencia y habilidades de carácter pedagógico tienen menos estrés" (comunicación personal, 2021).

Por otro lado, la realización de actividades extralaborales se convierte en mecanismos para la liberación de tensiones, un docente menciona: "El trabajo en las tardes en la finca me ayuda a liberarme de tensiones propio de la clase" (comunicación personal, 2021).

Se identifica en los docentes que la formación formal y de posgrado facilita la interiorización de estrategias pedagógicas, didácticas y formativas que permiten sortear las situaciones de clase de manera más asertiva. En las narrativas del grupo focal encontramos "Los procesos formativos en la universidad dan experiencias y construcciones conceptuales para gestionar el aula de clase" (comunicación personal, 2021).

La segunda de las categorías emergentes en las prácticas pedagógicas de aula en su relación con las estrategias de afrontamiento son los estudiantes. En ella encontramos dos subcategorías, la primera de ellas son las actitudes frente al aprendizaje por parte de los estudiantes. El presupuesto de una buena vinculación con los estudiantes se conjuga de manera muy recurrente con la actitud de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y hacia el trabajo del docente. De esta manera, la empatía del estudiante se ve reflejada en comportamientos mencionados por los docentes en la recolección de información: "El grupo está concentrado (…) los estudiantes hacen silencio (…) los estudiantes pintan" (comunicación personal, 2021). Dichos comportamientos son valorados con mucha estima por parte de los docentes como una respuesta positiva.

El ejercicio docente propio de la práctica educativa, requiere de la interacción con los estudiantes, la respuesta positiva de estos a la acción del docente genera satisfacción laboral, y por ende disminuye el desgaste profesional. Es así como en el diario de campo y en el grupo focal se lee: "Estudiantes siguen la guía (…) estudiantes dispuestos (…) estudiantes responden en inglés" (comunicación personal, 2021). Esta respuesta de los estudiantes a las actividades propuestas en la clase genera un ambiente que facilita las buenas relaciones y el aprendizaje, haciendo de la clase un espacio significativo.

La participación de los estudiantes en la clase se resalta en los diversos apartados de la información recolectada. La participación en clase constituye la posibilidad de interactuar entre el docente y los estudiantes, de modo que el acto educativo deja de estar solo en el dominio del docente y se constituye en una construcción colectiva. Este factor genera satisfacción laboral en el docente en la medida en que evidencia el proceso de aprendizaje: El docente menciona: "La niña de primero logra leer de corrido, lo cual da mucha alegría" (comunicación personal, 2021). De igual manera, se observa en el diario de campo en muchas ocasiones: "Los estudiantes participan activamente de la actividad" (comunicación personal, 2021). Se evidencia que lo que piensa el estudiante es importante para el maestro.

La segunda subcategoría perteneciente a los estudiantes son los factores de convivencia. Sumado a los elementos mencionados en la subcategoría de actitudes frente al aprendizaje, y en esa misma línea, una buena convivencia de parte de los estudiantes es entendida como un factor que disminuye el estrés docente. Un docente menciona: "Los grupos con menos problemas de convivencia son los que facilitan el aprendizaje y en los que uno se cansa menos" (comunicación personal, 2021).

La tercera categoría emergente corresponde a los aspectos pedagógicos y didácticos. En ella se encuentran cuatro subcategorías: evaluación, uso de recursos educativos, acuerdos de convivencia y estilos pedagógicos.

En la primera subcategoría, el proceso de evaluación se asume como un factor protector dentro de las prácticas educativas. El diario de campo menciona "El docente da correcciones constantes a las actividades de los estudiantes" (comunicación personal, 2021). La evaluación permanente del proceso de aprendizaje genera un *feedback* efectivo en el proceso formativo, lo que genera procesos de satisfacción laboral. La retroalimentación constante genera vínculos entre los docentes y estudiantes, de forma que se genera un entorno propicio para el aprendizaje.

La segunda subcategoría dentro de los aspectos pedagógicos y didácticos es el uso de recursos educativos. Se lee en el *corpus* documental: "El docente escribe en el tablero (…) uso de material didáctico es fundamental para las clases (…) el docente hace uso de libros para la clase" (comunicación personal, 2021). El apoyo del material es fundamental puesto que permite generar interacciones significativas para el aprendizaje, refuerza la construcción de conocimientos y facilita el trabajo en el aula.

La tercera subcategoría corresponde a los acuerdos de convivencia, esta como estrategia pedagógica resulta muy necesaria y oportuna para el funcionamiento de la clase, para la sana convivencia y para la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Podemos leer en el diario de campo "El docente establece de manera consensuada las normas de clase" (comunicación personal, 2021), al igual que podemos observar el cumplimiento de las mismas: "Se observa el seguimiento y uso de las guías de guías" (comunicación personal, 2021). El trabajo con normas claras y el cumplimiento de las mismas permite una interacción segura por parte de los actores académicos.

La cuarta subcategoría de los aspectos pedagógicos y didácticos son los estilos pedagógicos de las prácticas educativas. Esta subcategoría aparece como una de las más significativas en el proceso valorativo de las comunidades de aprendizaje, teniendo un número amplio de códigos que evidencian la importancia del saber y el hacer disciplinar del docente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

El docente en sus técnicas docentes posee uso de secuencias didácticas enmarcadas en el corpus documental en: introducción al tema, inicio de clase llamando a lista o encuadre pedagógico. Estos elementos se convierten en una especie de ritual del docente y facilitan el desarrollo de la misma.

Al igual que la secuencia didáctica, el tipo de actividades del docente en su clase se convierte en facilitador del desarrollo de la misma, logrando centrar la atención de los estudiantes: "Pone actividad en tv (…) actividad de juego (…) actividad ficha" (comunicación personal, 2021). Estas actividades centran a los estudiantes en funciones concretas de modo que el docente deja de ser el centro de la clase permitiendo al docente descansar un poco.

La interacción del docente con los estudiantes es fundamental en la creación de un clima laboral favorable para el desarrollo del aprendizaje y para la disminución del estrés en el docente. Se encuentra en el diario de campo: "Centra la voz en estudiante para ayudarle en su proceso de aprendizaje" (comunicación personal, 2021) como un elemento facilitador en la relación con los estudiantes.

Las estrategias del docente en la clase son fundamentales en el clima del aula de clase, en las interacciones de los actores de la clase y en el desarrollo del aprendizaje. De esta manera, puede entenderse su importancia en la definición de ser estrategias de afrontamiento. En el corpus documental se encuentran diversas menciones a la introducción de aprendizaje previo, al trabajo en grupos y a la ejemplificación de los contenidos.

La cuarta categoría emergente son los aspectos sistémicos que rodean el acto educativo. En ella se encuentran elementos que son externos al aula de clase pero que terminan ejerciendo influencia en la forma en que el docente afronta las prácticas pedagógicas, las subcategorías son: factores ambientales, organización social de la clase, administración educativa y relacionamiento con padres.

La subcategoría de factores ambientales representa los elementos que afectan las condiciones de trabajo, en el caso de la investigación se reconocieron como factores que facilitan el trabajo docente, se encuentra en el corpus documental menciones al clima, la organización del aula y el manejo de desechos.

Por otro lado, encontramos la subcategoría de organización social de la práctica educativa. Esta permite identificar elementos que, como el ambiente de trabajo, son facilitadoras del trabajo en el aula de clase. En los relatos docentes del grupo focal y en las entrevistas encontramos elementos relacionados con los salarios, la cantidad de estudiantes por aula y el horario laboral.

En la subcategoría de administración educativa no se encontró en la presente investigación códigos en vivo. Cabe mencionar que las subcategorías anteriores forman un conjunto de elementos fundamentales que rodean el trabajo de aula del docente que

su funcionamiento adecuado facilita el proceso de aprendizaje y el desarrollo profesional, brindando facilitadores para el afrontamiento de situaciones estresantes.

La cuarta subcategoría de la categoría sistémica es el relacionamiento con padres, en ella se encuentra la importancia del reconocimiento de la labor docente de parte de los padres y del involucramientos de estos en los procesos. Estas narraciones de los docentes en el grupo focal permite identificar cómo el apoyo de la padre resulta fundamental para abordar las dificultades de aula y tener un aula saludable.

Factores de riesgos emergentes del síndrome de burnout en las prácticas educativas docentes

En el apartado anterior se identificaron las estrategias de afrontamiento, es decir aquellas acciones que los docentes identifican como protectoras frente a las situaciones estresantes que posteriormente se convertirán en factores de riesgo. En este apartado se identifican los factores de riesgo desde las técnicas de recolección de la investigación. En la tabla se agrupan las categorías y subcategorías mencionadas en los resultados, mas varían los códigos identificados como factores de riesgo.

Tabla 12. Matriz de análisis factores de riesgo del síndrome de burnuot

N°	Categoría	Subcategoría	Códigos
1	Docente	Acciones pedagógicas y didácticas	Correcciones constantes
			Da instrucciones (grupales e individuales)
			Proyectos extras
			No se sientan
			Formación laza
			No alcanza aprendizajes
		Acciones de convivencia	Llamados de atención
			Cambia de puesto
			Alza la voz
			Docente hace sonidos para callar los estudiantes

		Interacciones con comunidad educativa	Pide orden
		Condiciones particulares del docente	Trabajar en otras partes
			Horas extra
			Se le va la voz
			Docente desprotegido ante coordinación, acusaciones de
			No se sientan en el desarrollo de la clase
			No toman agua
2	Estudiantes	Actitudes frente al aprendizaje (grupal e individual)	Niña se distrae
			Estudiante se iba a quedar dormida
			No se centran en actividades
		Convivencia	Cambia de puesto
			Se ríen
			Gritan
			El grupo habla con recocha
			Estudiante interrumpe
			Niña se enreda el pelo en maletín
			Piden ayuda
			Golpes al puesto
			Hablan fuerte
			Hacen repulsión
			Hacen ruido (estudiantes y puestos), deambulan
			Pies en los puestos
			Niño sin uniforme
			Desorden
			Llegan tarde se hace la observación
3	Aspectos pedagógicos y didácticos	Uso de recursos	Fotocopias van por cuenta del docente
		Acuerdos de convivencia	Pide silencio
			Levanta la voz
		Estilos pedagógicos	Actividades muy largas
			No llamado de lista
4	Sistémica	Factores ambientales	Luz apagada
			Algún desorden en el salón
		Organización social de la clase	Ruido externo e interno
			No actuar como islas
			Ruido de moto cierra
			Poca claridad de rol
			Horas de salida de descaso
			Estudiantes con necesidades educativas especiales
			Mayor cansancio en épocas del año semana, periodo, año
			Docentes con función de apoyo aprendefonoaudióloga,
			Edad de estudiantes
			Condiciones socioeconómicas

Administración educativa	No hay timbre cambio de clase
	Organización de tiempos de clase
	Planificación actividades cierre de año
	No apoyo del rector
	No espacios de reunión, de trabajo
	No filtro de los celadores para ingreso personas
	No trasporte de estudiantes
	Mecanismos de control lazo coordinación
	No apoyo de coordinación al docente bachillerato
	No participación en toma de decisiones
	Falta de autoridad
	Poca logística
	Poca planeación
	No hay políticas institucionales
	Manejo subjetivo de la autoridad
	Permisividad a los estudiantes dpcoordinación
Relacionamiento con padres	Vino a gritar al docente
	Poco tiempo con padres
	Quejas de padres
	No control en la entrada de padres
	Reuniones personalizadas

Fuente: elaboración propia.

La categoría emergente uno corresponde a los docentes. En la primera subcategoría, sobre acciones pedagógicas, se encuentran factores de riesgo vinculados al desgaste profesional dado en actividades de uso recurrente de energía que se presentan de manera continua en el aula de clase y que hacen parte de la labor docente, se lee en el *corpus* documental alusiones a las correcciones constantes y a que los estudiantes no sigue órdenes.

Por otro lado, se reconoce que algunos docentes no actúan de manera sistémica y su nivel de exigencia es muy laza, por ende, los docentes con mayor exigencia se ven juzgados y los grupos no tienen un criterio común para recibir la formación. La falta de exigencia formativa es interpretada por los docentes como elemento que genera estrés.

Finalmente, en la subcategoría de acciones pedagógicas, la aparición de actuaciones del docente que implica proyectos extras se convierte en un generador de estrés: "Los proyectos pedagógicos nos ponen mucha carga extra (…) las actividades extracurriculares son una carga que toca asumirlas como docentes, más cuando no están planeadas" (comunicación personal, 2021). Las actividades docentes propias de la clase se ven recargadas de otras actividades que generan sobrecarga laboral y de mayor

manera cuando no son elaboradas en el marco de un plan estratégico y de un calendario escolar.

La segunda subcategoría corresponde a las acciones de convivencia realizadas por el docente, en ella los docentes invierten energía y esfuerzo, convirtiéndose en un generador de estrés constante. Las acciones del docente para mantener el orden en la clase muestran cómo debe existir un esfuerzo constante que demanda energía del docente y generan desgaste, el cual es uno de los iniciadores del síndrome.

De igual manera, los comportamientos o dificultades comportamentales de los estudiantes, o de algunos estudiantes en particular, exigen del docente esfuerzos por encima de los cotidianos en el aula de clase, lo cual genera un desgaste extra en los docentes. Se puede leer en la entrevista al docente: "Los niños problema producen más cansancio" (comunicación personal, 2021).

La tercera subcategoría de los docentes es la forma en como estos interaccionan con los estudiantes, los factores de riesgo encontrados en la investigación principalmente se vinculan a actos que tiene que ver con el manejo de factores de convivencia. La concentración de la energía en el campo laboral en situaciones de convivencia hace que el docente no se centre en actividades del aprendizaje académico.

La última subcategoría en relación a la categoría de docentes son algunas condiciones particulares del docente. Es así como como tener otros trabajos es identificado como un factor de riesgo de padecer el síndrome. De la misma manera en la discusión de las comunidades de aprendizaje se identifica que "Trabajar horas extra proporciona estrés" (comunicación personal, 2021). Podría decirse que a mayor carga laboral, mayor energía requerida y por ende mayor desgaste.

En la observación de las clases se encuentran algunas acciones que no son autoprotectoras ante factores desgastantes: "No se sientan en el desarrollo de la clase (…) no toman agua" (comunicación personal, 2021). Hay algunas consecuencias sobre la salud del docente como "Se le va la voz al docente" (comunicación personal, 2021). Los actos de no protección ante situaciones de desgaste son necesarios para que no parezca el estrés y sus consecuencias.

Finalmente se encuentra una sensación de desprotección ante las situaciones conflictivas con los estudiantes, en las cuales no encuentran un apoyo en las directivas institucionales. Se menciona por parte de los docentes como una situación de poca empatía con la labor del docente, y como un problema de tipo convivencia que termina repercutiendo en factores de estrés en los docentes.

La segunda categoría emergente corresponde a los estudiantes. En ella la subcategoría de actitudes frente al aprendizaje se identifica en el *corpus* documental así "Niña se distrae (…) estudiante se iba a quedar dormida (…) no se centran en las actividades" (comunicación personal, 2021). Estas actitudes frente a lo que el docente pretende desde su actividad de enseñanza, se convierten en generadores de estrés, puesto que el ambiente de trabajo se hace desfavorable para el aprendizaje.

La segunda subcategoría son los factores de convivencia. En primera medida se presentan situaciones cotidianas pero que pueden generar desgaste en la forma en que se solucionan. Cuando se acumulan las situaciones de la cotidianidad se convierten en un factor de riesgo, pues terminan consumiendo tiempo y energía de los docentes.

Otro factor de riesgo en la convivencia escolar son los comportamientos disfuncionales de parte de los estudiantes. En la comunidad de aprendizaje se encuentran los siguientes elementos: "Los estudiantes cambian de puesto (…) los estudiantes hablan fuerte" (comunicación personal, 2021). Las situaciones de convivencia reflejadas en los comportamientos de los estudiantes se convierten en factores de estrés constante, sumado al poco apoyo desde las coordinaciones se convierten en uno de los factores con mayor relevancia dentro del proceso investigativo.

Otro factor de convivencia son las reacciones de los estudiantes. Estas reacciones pueden generar estrés en los docentes cuando no están preparados para ello, hay reacciones emocionales que descompensan su equilibrio y se conviertan en estímulos generadores de estrés para convertirse posteriormente en factores de riesgo.

Cabe mencionar en el análisis de los factores de riesgos de tipo convivencia que no aparecen en la institución educativa de la investigación no se ven relacionados con dificultades de convivencia tipo III, es decir, con delitos, y muy pocos con tipo II, es decir, con dificultades de convivencia graves como peleas o insultos a docentes o directivos.

La tercera categoría emergente corresponde a aspectos pedagógicos y didácticos. En ella encontramos cuatro subcategorías. La primera de ellas es la evaluación del proceso de aprendizaje, en la cual no se reconocen factores de riesgo por parte de los participantes de la investigación.

La siguiente subcategoría corresponde al uso de recursos educativos, se encuentran dificultades en la carencia de apoyo de la parte administrativa, en el grupo focal se dice "Las fotocopias van por cuenta del docente" (comunicación personal, 2021). Este factor genera malestar pues es interpretado como falta de apoyo de los docentes directivos al apoyo de los procesos de aula.

La tercera subcategoría de los aspectos pedagógicos y didácticos está relacionada con los acuerdos de convivencia, en ella encontramos: "Pide silencio constantemente (…) levanta la voz" (comunicación personal, 2021). Estos elementos van en contravía de los acuerdos elaborados en la clase, lo cual genera malestar en el docente y por ende situaciones estresantes.

La cuarta subcategoría corresponde a los estilos pedagógicos del docente, en la cual el único factor identificado como posible riesgo es el de no llamar a lista, que podría generar poco control en el grupo al identificar estudiantes faltantes.

La cuarta categoría emergente corresponde a aspectos sistémicos, es decir, a aquellos factores que hacen parte de la clase pero que no son directamente el acto educativo, pero que terminan definiendo la forma en que el docente asume la práctica educativa. En ella, la primera subcategoría, son los factores ambientales, factores de predisposición al acto educativo que pueden convertirse en factores que produzcan cansancio.

La siguiente subcategoría corresponde a la organización social de la clase, en ella encontramos factores propios de la organización interna del aula de clase que se convierten en estímulos estresantes, como estudiantes con necesidades especiales y la edad de algunos estudiantes. Estos factores implican de parte del docente el uso y adecuación de sus clases a las necesidades, cuestión que para los docentes es a veces complicada y demanda actividades extras.

De igual forma, los elementos externos de la organización de la clase terminan afectando el desarrollo de la misma. Se puede encontrar en la comunidad de aprendizaje y la observación de las clases: "No actuar como islas (…) ruido de motosierra (…) poca claridad de rol" (comunicación personal, 2021). Como puede observarse, son muchos de los factores generados de estrés reconocido por los docentes en el proceso de análisis para este apartado.

La tercera subcategoría de los aspectos sistémicos corresponde a la administración educativa. Esta categoría es la que mayor número de códigos en vivo presenta en el ejercicio de análisis de los datos recolectados. Guarda gran importancia en el desarrollo de la investigación, puesto que permite identificar uno de los factores que mayor riesgo presenta para la aparición del síndrome.

El apoyo de los directivos docentes aparece como un factor de riesgo muy alto. El no apoyo desde la parte estratégica y directiva de la organización genera desgaste en el docente que se siente como una isla en el trabajo del aula de clase. Dicha situación puede generar sentimientos y emociones encontradas con la vocación de formación, y

generar elementos de agotamiento, despersonalización y falta de realización profesional.

Desde la organización de la institución educativa, la poca planificación de las actividades del año escolar y su respectivo seguimiento genera dificultades e improvisación que afecta la cotidianidad del aula de clase. Lo cual genera improvisación en las actividades y malestar en los docentes. En el corpus documental encontramos: "Carencia en la organización de tiempos de clase (…) falta de planificación en actividades de año" (comunicación personal, 2021).

La construcción colectiva es fundamental para el funcionamiento de una institución educativa, más aún desde una visión sistémica. Desde esta perspectiva, la participación en la toma de decisiones se evidencia como un factor de riesgo en la investigación.

Según esto también se presentan dificultades en los apoyos logísticos para la educación. Estos elementos rodean el desarrollo de la clase, unido a los factores anteriores, generan mucho malestar y preocupación a los docentes. Unido a lo anterior, la percepción de los docentes del inadecuado manejo de la autoridad termina siendo determinante para la sensación de que ellos dan mucho en el aula, pero no hay apoyo de la parte directiva del sistema.

La última subcategoría sistémica corresponde al relacionamiento de los docentes con los padres. En el corpus documental se encuentra "Una mama vino a gritar al docente (…) poco tiempo con padres (…) no control en la entrada de padres" (comunicación personal, 2021). Desde una visión sistémica, el acompañamiento y buena interacción con los padres y acudientes es fundamental para el desarrollo del aprendizaje y para el manejo de situaciones estresantes.

Identificación de mejoras en la práctica educativa de los docentes

La investigación acción participativa tiene como fundamento la generación de mejoras en el proceso investigativo. De esa manera, la presente investigación pretendió hacer un acercamiento a las prácticas educativas reflexivas desde las cuales se presentaron las mejoras desde los docentes en las comunidades de aprendizaje.

Después de realizado el primer giro reflexivo, donde se identificaron los factores de riesgo y las estrategias de afrontamiento del síndrome de *burnout* en las prácticas educativas docentes se procedió al análisis de los mismos en la comunidad de aprendizaje, para continuar en los siguientes giros reflexivos con la construcción de una práctica educativa pensada por los docentes. Aquí se construyó, desde la acción

reflexión, la implementación de las estrategias de afrontamiento planteadas por la comunidad de aprendizaje sobre las prácticas educativas.

En el último giro reflexivo se procedió a la implementación de una práctica educativa reflexiva, donde los docentes colocaron en acción las mejoras. En este giro se realizó un proceso de reflexión con los docentes donde se identificaron diferentes elementos de mejora de los factores de riesgo de *burnout* en las prácticas reconstruidas. A continuación se presenta un cuadro donde se elaboran las categorías, las subcategorías, los códigos en vivo, las acciones elaboradas y las mejoras identificadas por los docentes en el proceso de construcción del conocimiento.

Tabla 13. Mejoras en las prácticas educativas docente

N°	Categoría	Subcategoría	Códigos	Grupos de códigos	Acción Reflexiva	Mejoras
1	Docente	Acciones pedagógicas y didácticas	Correcciones constantes	Actividades de uso recurrente de energía	Acuerdos de convivencia	Actuación conjunta
			Da instrucciones (grupales e individuales)		Construcción colectiva	Mayor seguridad en la práctica educativa
			No se sientan		Más autonomía al estudiante	Empoderamiento del rol docente
						Práctica educativa
			Formación laza	No actuar sistémicamente	Acuerdos, reuniones de trabajo	Organización sistémica del colegio
			No alcanza aprendizajes			Claridad en el rol
					Acuerdos colectivos y pedagógicos	Construcción colectiva

	Proyectos extras	Proyectos extras	Planeación, plan de acción	Espacios de construcción colectiva
			Cronograma institucional	Organización del colegio
			Definición de proyectos pedagógicos	Claridad de tarea
			Reunión general de docentes	Manejo y distribución de tiempo
				Disminución de sobrecarga por participación en varias actividades
				Distribución equitativa de funciones
				Disminución de la improvisación
				Vinculación de padres de familia
				Vinculación de la comunidad

	Acciones de convivencia	Llamados de atención	Uso de energía y esfuerzo	Protocolos de convivencia	Claridad rol de docentes de apoyo
		Cambia de puesto		Disminución de estímulos estresantes	Apoyo de docente orientador
		Alza la voz		Docentes de apoyo	Apoyo de docente de apoyo en Necesidades educativas individuales
		Docente pide silencio,		Intervenciones padres (escuelas de familia, intervenciones individuales)	Apoyo social
				Comité de convivencia	La práctica educativa no es aislada: visión sistémica
				Reunión general de docentes	
			Cotidianidad	Intervenciones individuales docentes	Conocimiento de estrategias de afrontamiento y técnicas manejo de estrés
				Técnicas de liberación de estrés	

				Formación estrategias de afrontamiento	
	Interacciones con comunidad educativa	Pide orden		Protocolo convivencia	Acuerdos como construcción colectiva
	Condiciones particulares del docente	Trabajar en otras partes	Trabajos extras	No recibir actividades extras	Inclusión de actividades de recreación en la vida personal
		Horas extra		Invertir en tiempos de ocio	
		Se le va la voz	Acciones no autoprotectores	Estrategias de autocuidado	Conciencia de acciones de autocuidado en el desarrollo de la clase
		No toman agua			
		No se sientan en el desarrollo de la clase			
		Docente desprotegido ante coordinación y acusaciones de estudiante	Desprotección coordinación	Protocolos acompañamiento colectivo	Acuerdos colectivos
					Claridad en rol
				Reuniones con docentes directivos	Apoyo social

						Práctica educativa reflexiva
2	Estudiantes	Actitudes frente al aprendizaje (grupal e individual)	Niña se distrae	Actitudes	Convivencias grupales	Apoyo social
			Estudiante se iba a quedar dormida		Escuelas de familia	Intervención docentes apoyo
			No se centran en actividades		Protocolos sistémicos, convivencia, orientación escolar, docente apoyo	Intervención Orientador escolar Claridad de rol
		Convivencia	Cambia de puesto	Situaciones cotidianas	Acuerdos de convivencia con estudiantes	Apoyo social
			Niña se enreda el pelo en maletín		Identificación y	Acuerdos grupales con participación de estudiantes
			El grupo habla con recocha		Seguimiento de casos particulares	Acuerdo que parten de la base estudiantil
			Piden ayuda		Comité de convivencia	Consejos grupales de convivencia
			Hablan fuerte			

			Niño sin uniforme			Mejora de manejos de situaciones de convivencia
			Estudiante interrumpe	Comportamientos disfuncionales		Identificación de casos de posibles dificultades psicológicas, familiares o sociales
			Golpes al puesto			
			Hacen ruido (estudiantes y puestos) y deambulan			Conocimiento de estudiantes en sus particularidades
			Pies en los puestos			
			Desorden			
			Llegan tarde se hace la observación			
			Gritan	Reacciones de estudiantes		Manejo de emociones y comportamientos
			Se ríen			
			Hacen repulsión			Desmitificación de intervención del psicólogo como orientador
3	Aspectos pedagógicos y didácticos	Uso de recursos	Fotocopias van por cuenta del docente	Gastos a cargo docente	Reunión general de docentes	Anticipación de gastos para aula de clase

			Acuerdos en el gasto	Escucha de parte de las directivas
			Pago de fotocopias con presentación de proyecto pedagógico a consejo directivo para ordenar el gasto	
Acuerdos de convivencia	Pide silencio	Acuerdos de convivencia	Acuerdo de convivencias	Acuerdo pedagógico como una construcción de saber colectiva
	Levanta la voz		Actualización participativa de manual de convivencia	Interacción sistémica de los actores en la práctica educativa
			Socialización del manual de convivencia con estudiantes y padres	
			Convivencias grupales	
Estilos pedagógicos	No llamado de lista	Estilos pedagógicos	Estrategias pedagógicas discutidas en	Prácticas educativas reflexivas

					comunidad de aprendizaje	Uso medido de tempos de práctica educativa con factores protectores
4 3	Sistémica	Factores ambientales	Luz apagada Algún desorden en el salón	Factores ambientales	Estrategias pedagógicas discutidas en comunidad de aprendizaje, tenerlos presentes al preparar la clase	Preparación para la práctica educativa
		Organización social de la clase	Ruido externo e interno No actuar como islas Ruido de motosierra Poca claridad de rol Horas de salida de descaso Estudiantes con necesidades educativas especiales Mayor cansancio en épocas del año. Fin		Espacios de reunión construcción colectiva semanas de desarrollo institucional Comité de gestión Cronograma institucional	Claridad en el rol Apoyo de docentes con funciones de apoyo Trabajo sistémico Descarga de funciones que no son propias

	de semana, periodo, año			
	Condiciones socioeconómicas			
	Docentes con función de apoyo (todos a aprender, fonoaudióloga, psicólogo)			
	Edad de estudiantes			
Administración educativa	No apoyo del rector	Apoyo del rector	Espacios de reunión construcción colectiva semanas de desarrollo institucional	Cercanía del rector a docentes
	No participación en toma de decisiones			Apoyo social
			Comité pedagógico	Visión más sistémica
			Consejo directivo	Atención a dificultades de la práctica educativa
			Comité de gestión	
			Participación de docentes	

		en instancias de decisión	
Organización de tiempos de clase	Apoyo directivo	Plan de trabajo anual	Construcción colectiva
Planificación actividades cierre de año		Plan de mejoramiento institucional	Objetivo común
No espacios de reunión de trabajo		Cronograma	Cercanía del rector a docentes
No apoyo de coordinación al docente en bachillerato		Espacios de reunión construcción colectiva semanas de desarrollo institucional	Apoyo social
Mecanismos de control lazo desde coordinación		Comité pedagógico	Visión más sistémica
Falta de autoridad			Atención a dificultades de la práctica educativa
Poca planeación			Protocolos
			Mejoras en apoyo a la gestión de aula en aspectos de

				convivencia, y pedagógicos
	No hay políticas institucionales			
	Manejo subjetivo de la autoridad			
	Permisividad a los estudiantes de parte de coordinación			
	No hay timbre cambio de clase	Apoyo logístico		Apoyo institucional
	No filtro de los celadores para ingreso de personas			Organización de la institución
	No transporte de estudiantes			
	Poca logística			
Relacionamiento con padres	Vino a gritar al docente		Protocolo convivencia	Vinculación de los padres de familia a las prácticas educativas
	Poco tiempo con padres		Escuelas de padres	
	Quejas de padres			

	No control en la entrada de padres	Creación de espacios cinco semana
	Reuniones personalizadas	

Fuente: elaboración propia.

La práctica educativa reflexiva ha permitido la reconstrucción del quehacer docente mediante el ejercicio de acción reflexión realizado en la comunidad de aprendizaje. Desde las categorías emergentes de los factores de riesgo del síndrome de *burnout* en las prácticas educativas docentes presentadas en el momento anterior de los resultados, se ha realizado el proceso de análisis de las mejoras de los mismos. En el cuadro anterior encontramos la categoría, las subcategorías emergentes, las acciones reflexivas elaboradas por la comunidad de aprendizaje y, finalmente, las mejoras identificadas por los docentes en su ejercicio de la práctica educativa. A continuación se describen y analizan las diversas categorías emergentes en relación con los factores de riesgo del síndrome de *burnout* en las prácticas educativas docentes, con la respectiva mejora identificada por los docentes en el ejercicio de reconstrucción de la práctica (ver Figura 27).

La primera categoría identificada corresponde a las actividades de los docentes en su propia práctica educativa. Esta se divide en cuatro subcategorías, la primera de ellas corresponde a las acciones pedagógicas y didácticas docentes en la práctica educativa. En este aspecto el docente hace correcciones, da instrucciones de modo individual y grupal, y en algunos casos con dificultad para dar manejo del grupo, convirtiéndose en acciones que requieren un uso constante de energía por parte del docente, conduciéndolo a un continuo desgaste profesional como se analiza en el apartado de la tesis anterior.

En los giros reflexivos trabajados en la comunidad de aprendizaje se plantean y ejecutan acciones reflexivas enmarcadas en acuerdos de convivencia con los estudiantes, y en la generación de estrategias pedagógicas centradas en su autonomía. De esta manera, los docentes identifican como mejoras de la práctica educativa en relación a los factores de riesgo del síndrome de *burnout*: la actuación conjunta con los docentes de aula, directivos docentes, docentes de apoyo y estudiantes. Así, uno de los docentes

menciona "Contar con el apoyo de los directivos en los procesos educativos es de gran importancia para el manejo del aula" (comunicación personal, 2021). De esta manera, el apoyo social por parte de los compañeros de trabajo facilita la disminución de factores de riesgo del *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1997). La generación de acuerdos con los estudiantes permite comportamientos seguros y empáticos, lo cual se convierte en un factor protector (Hermida, 2012).

En la segunda subcategoría, acciones pedagógicas y didácticas del docente en la práctica educativa, propia de la categoría de acciones del docente, otro elemento de mejora identificado en la comunidad de aprendizaje corresponde a la mayor seguridad del docente en la práctica educativa, conducente a la claridad y empoderamiento de su rol. Así, uno de los docentes menciona: "Conocer las estrategias utilizadas por los docentes en situaciones complejas permite ajustar nuestra propia práctica" (comunicación personal, 2021). La claridad de rol facilita una actuación segura y, por ende, una reducción en la energía necesaria para cumplir labores cotidianas docentes, por el contrario, la ambigüedad en el rol, en las funciones y en la actuación requiere de un uso de energía extra, siendo facilitador del desgaste profesional (Burke y Greenglass, 1993).

Una tercera mejora identificada es la subcategoría de acciones pedagógicas y didácticas docentes en la práctica educativa, corresponde a la toma colectiva de decisiones que permite una práctica educativa docente como construcción colectiva y sistémica. Como se ha planteado en el marco teórico de la tesis, los factores de riesgo que dan origen al síndrome de *burnout* en la realidad contextual de la práctica educativa docente poseen una visión sistémica. Como resultado del ejercicio reflexivo de la comunidad de aprendizaje se ha identificado la visión sistémica de la actuación docente. Los docentes identifican: "Reunir a los padres de familia, a los directivos, a los estudiantes y en general a la comunidad educativa en un objetivo común hacen que las clases sean menos diferentes" (comunicación personal, 2021). La actuación sistémica en la práctica educativa facilita la gestión organizacional de las instituciones educativas, así, la mejora del clima y satisfacción laboral disminuye los factores de riesgo del síndrome de *burnout* (Burke y Richardsen, 1991; Lee y Ashforth, 1993; Sáez, 1997; Silva y Portalanza, 2015).

Continuando con la primera categoría correspondiente a las actividades de los docentes en la práctica educativa, encontramos la subcategoría de acciones de convivencia. En ella se encuentran situaciones cotidianas que demandan constante energía y desgaste del docente. Las acciones reflexivas planteadas en la comunidad de aprendizaje corresponden a la generación de acuerdos de convivencia, participación de docentes de apoyo, remisión de casos críticos de convivencia al comité institucional de

convivencia escolar, y puesta en común con la comunidad docente en general de situaciones de convivencia.

Nuevamente mencionamos la importancia del apoyo social y el apoyo profesional como estrategias de afrontamiento. Se entiende así que la práctica educativa no es solo responsabilidad del docente de aula, sino de un sistema. De esta manera, la institución educativa actúa en apoyo en situaciones que pueden desbordar al docente, como es el manejo de estudiantes con discapacidad o con dificultades comportamentales.

Una tercera subcategoría corresponde a las condiciones particulares del docente. En esta, hay docentes con horas extras o con más de un sitio de trabajo, lo cual exige mayor uso de energía para el cumplimiento de la labor docente (Muñoz y Piernagorda, 2012). También existen situaciones particulares como pocas acciones de autocuidado en la clase, no tomar pausas activas, no tomar agua en el desarrollo de la jornada, el uso excesivo de voz alta, y dificultades con las directivas docentes. Para este fin la comunidad de aprendizaje ha planteado acuerdos con directivos docentes y el conocimiento de estrategias y técnicas de afrontamiento del estrés que faciliten el descanso en su cotidianidad.

Las mejoras identificadas en la comunidad de aprendizaje, acerca de las prácticas educativas docentes frente a los factores de riesgo, corresponden a procesos de formación en técnicas de manejo de estrés, generación de acuerdos con directivos y estrategias de autocuidado. Los docentes mencionan: "Escuchar al psicólogo en cómo se puede manejar el estrés me permitió replantear la forma en que pienso y hago algunas cosas" (comunicación personal, 2021). Las formas de liderazgo respaldan los procesos en el aula de clase disminuyendo los conflictos en la actuación desarticulada y las dificultades con los líderes de procesos, una buena relación con los directivos disminuye situaciones estresantes en el trabajo. Así mismo, la formación en estrategias de afrontamiento facilita la gestión de las emociones y los comportamientos para afrontar las situaciones del aula (Lazarus y Folkman, 1984).

La segunda categoría identificada en el análisis emergente de los factores de riegos en las prácticas educativas docentes corresponde a los estudiantes. En ella existen dos subcategorías donde se propusieron actividades de mejora por parte de la comunidad de aprendizaje. En primera instancia las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje y en segunda instancia, factores disruptivos de convivencia que tienen como origen el comportamiento de los estudiantes. Para el mejoramiento de estas situaciones se realizaron actividades en las clases de tipo de convivencia, acompañamiento de los

docentes de apoyo, psicólogo y fonoaudióloga, escuelas de familia, acuerdos pedagógicos, seguimiento a casos particulares y comités de convivencia escolar.

Dichas estrategias de acción reflexiva permitieron, de acuerdo a lo reflexionado en la comunidad de aprendizaje, situaciones de mejora de la práctica educativa docente en cuanto al apoyo social, como menciona un docente: "Contar con el apoyo de la fono y del psicólogo nos ayuda a manejar situaciones complicadas" (comunicación personal, 2021). Anteriormente se ha mencionado el papel del apoyo social en el manejo de factores de riesgo (Moriana y Herruzo, 2003), al igual que la mención a la actuación sistémica en la generación de acuerdos con los actores educativos.

Como mejora en la práctica educativa también se concibió la identificación de situaciones de estudiantes con dificultades personales y familiares que alteran el orden del microcosmo de la clase (Zabala, 1997). Los docentes identifican: "Un estudiante disfuncional nos daña el salón, pero cuando nos apoya el psicólogo vienen mejor dispuestos" (comunicación personal, 2021). Las situaciones personales de los estudiantes alteran la dinámica del grupo, por ende, generan mayor demanda de energía en la atención del docente en situaciones que a veces se escapan a sus competencias profesionales.

La tercera categoría identificada corresponde a los aspectos pedagógicos y didácticos usados en la práctica educativa docente como factores de riesgo del síndrome de *burnout*. Esta se divide en tres subcategorías, uso de recursos, acuerdos de convivencia y estilos pedagógicos. En la primera subcategoría los recursos educativos se convierten en un factor de riesgo, puesto que su escasez para el desarrollo de las actividades académicas deben ser asumidas en algunas ocasiones por los docentes. El giro reflexivo que implicó las directivas docentes permitió establecer un mecanismo de conciliación, a través de la presentación de proyectos en los tiempos establecidos, de modo que el rector pueda hacer uso del gasto institucional orientado a las actividades académicas.

Estas medidas establecen mejoras identificadas por los maestros. Se conjugan dos elementos claves en el afrontamiento, mencionados anteriormente, por un lado, el apoyo social (Moriana y Herruzo, 2003; Tonon, 2003). Y por otro lado, el clima laboral y la organización institucional (Agudo, 2004; Aldrete *et al.*, 2003; Cordero *et al.*, 2003; Gil y Peiró, 1997). Ambos corresponden a factores que facilitan el afrontamiento del síndrome en las prácticas educativas de los docentes.

En la segunda subcategoría nos referimos al factor de convivencia en la generación de estrés laboral docente. Se ha analizado desde la perspectiva del docente y sus acciones,

y desde las actuaciones disruptivas del estudiante. En este aspecto nos referimos a la convivencia como un aspecto pedagógico, es decir, en la posibilidad de establecer un ambiento apto para el aprendizaje. En las mejoras identificadas se logró: el establecimiento de acuerdos pedagógicos y seguimiento de casos particulares.

Como tercera subcategoría, de la categoría aspectos pedagógicos y didácticos usados en la práctica educativa docente, se encuentran los estilos pedagógicos. Dichos estilos del docente incluyen acciones que facilitan situaciones estresantes. Como estrategia se discutió situaciones pedagógicas concretas en las comunidades de aprendizaje como un mecanismo de solución de problemáticas contextualizadas. Como mejoras los docentes identifican las prácticas educativas reflexivas, las cuales permitieron el uso medido de los tiempos y la creación de hábitos en los estudiantes, que disminuyen la tensión docente. Dice un docente: "Pensar los problemas en conjunto y pensar soluciones conjuntas me ayudó a resolver problemas reales en el aula" (comunicación personal, 2021).

Es así como las prácticas educativas reflexivas se convierten en una forma de pensar colectiva y de resolver asuntos comportamentales, pedagógicos e institucionales de manera más acertada, lo cual facilita la reducción de factores de riesgo del síndrome de *burnout*, gracias a la organización institucional.

Finalmente, la cuarta categoría corresponde a los aspectos sistémicos en la práctica educativa docente, en la cual se identifican cuatro subcategorías: factores ambientales, organización social de la clase, administración educativa y relacionamiento con padres.

La primera de estas subcategorías corresponde a los factores ambientales, como son los espacios físicos y locativos para el desarrollo de la clase. Como acciones reflexivas surgidas desde la comunidad de aprendizaje se refiere a la necesidad de la preparación de la clase, identificada como una mejora de la práctica educativa: "Cuando se piensan las cosas antes de la clase se pueden prever para mejorarla" (comunicación personal, 2021). La preparación de la práctica educativa docente es uno de los momentos fundamentales para una adecuada práctica. Así mismo, tener en cuenta posibles situaciones problemáticas sirve como una estrategia de afrontamiento centrada en la solución de problemas, lo cual resulta beneficioso para la reducción de los factores de riesgo.

La segunda subcategoría, dentro de los aspectos sistémicos en relación a los factores de riesgo en las prácticas educativas docentes corresponde a la organización social de

la clase. En ella se encuentran situaciones mencionadas anteriormente en la identificación de los factores de riesgo emergentes.

Aspectos como el ruido interno y externo, la carencia de claridad en el rol docente, estudiantes con necesidades educativas especiales, situaciones de horarios, condiciones socioeconómicas de los estudiantes, estudiantes extra edad, entre otros. Frente a estas situaciones, en el ejercicio reflexivo de la comunidad de aprendizaje, se establecieron tres medidas de organización institucional: espacios de reunión con los docentes en semanas de desarrollo institucional, reuniones en comité de gestión institucional con participación de los miembros de la comunidad de aprendizaje y establecimiento de acuerdos y cronograma institucional.

La implementación de las medidas ha generado mejoras identificadas en la comunidad de aprendizaje, encontramos la claridad en el rol, el apoyo de docentes con funciones de apoyo y el trabajo sistémico dentro de la institución educativa. Estas tres mejoras se han analizado anteriormente, identificando su importancia como factores preventivos o protectores del síndrome de *burnout*. Mencionan los docentes: "Cuando actuamos juntos nos va mejor" (comunicación personal, 2021).

La tercera subcategoría dentro de la categoría sistémica corresponde a la manera en que se lleva la administración educativa por parte de los directivos docentes en la institución educativa, y su injerencia en los factores de riesgo de síndrome de *burnout* en las prácticas educativas docentes. Este aspecto se identifica como uno de los más problemáticos en la institución educativa, generando situaciones de posible estrés laboral.

Otros aspectos son la carencia de políticas institucionales, el manejo subjetivo de la autoridad, la permisividad a los estudiantes por parte de coordinación, la falta de elementos como timbre para el cambio de clase, el no filtro de los celadores para ingreso de personas, la carencia de trasporte de estudiantes y la poca logística que favorece las prácticas educativas del docente.

Con la comunidad de aprendizaje se elaboraron y se implementaron las siguientes estrategias con los directivos docentes: plan de trabajo anual, apoyo en el plan de mejoramiento institucional, cronograma institucional y creación de comité pedagógico. Dichas estrategias se realizaron en los espacios de reunión y construcción colectiva de las semanas de desarrollo institucional.

Las mejoras identificadas por los docentes en este aspecto corresponden a la construcción colectiva desde un objetivo común, propiciando apoyo social. De esta

manera, se ha logrado la atención a dificultades en la práctica educativa, mediante la creación de acuerdos generales y el apoyo por parte de directivos a la gestión del aula. El apoyo institucional desde las directivas propicia escenarios de práctica docente con menos factores de riesgo del *burnout* (Agudo, 2004; Marenco y Ávila, 2016).

Por otro lado se encuentra como mejora la cercanía del rector a docentes, al igual que la organización de la institución educativa. El apoyo al docente y la percepción de organización facilita la toma de decisiones en el aula de clase, de modo que se disminuye la presión sobre el docente. El estilo de liderazgo horizontal facilita la disminución de factores de riesgo del *burnout*.

La cuarta subcategoría dentro de la categoría sistémica corresponde al relacionamiento con padres y acudientes de los estudiantes. En ella la comunidad de aprendizaje identifica algunos padres de familia con comportamientos sin cortesía, delicadeza o respeto hacia el docente, y con poca vinculación del hogar con la escuela.

Como medidas desde la comunidad de aprendizaje se implementaron reuniones personalizadas con acudientes, con el docente, psicólogo y directivas docentes, de acuerdo a las necesidades pedagógicas, de convivencia o de tipo psicosocial.

De igual manera, se diseñó e implementó una escuela de familia con los padres y acudientes de los estudiantes. Las mejoras identificadas en los análisis posteriores en la práctica educativa por la comunidad de aprendizaje corresponde a una mayor vinculación de los padres de familia a las prácticas educativas, permitiendo la mejora de los procesos de aula de clase.

Mencionan los docentes "Los padres están más atentos a los llamados de atención" (comunicación personal, 2021). La percepción docente de un trabajo más conjunto con los padres y acudientes de los estudiantes permite la corresponsabilidad en el proceso de formación, el manejo conductual y la motivación del estudiante en el proceso del aula de clase, por tanto, se disminuye el desgaste del docente (Esteve, 2010; Fernández, 2017).

Como se puede identificar en el cuadro anterior, aparecen las diferentes categorías, subcategorías, códigos, acciones y las mejoras encontradas en el proceso investigativo. A través de los ejercicios de la comunidad de aprendizaje se logró identificar las siguientes mejoras, organizadas en tres grandes agrupaciones.

En primera instancia existen un grupo de mejoras que pueden agruparse en acciones planificadas, es decir, en actividades previas a la práctica educativa que facilitan la

intervención de la misma y la disminución de los factores de riesgo del síndrome de *burnout*. Se identifican a partir de aquí, en la voz de los docentes, los siguientes elementos: mayor seguridad en la práctica educativa, claridad en el rol, construcción colectiva de saberes, claridad de tarea manejo y distribución de tiempo, disminución de sobrecarga por participación en varias actividades, disminución de la improvisación, claridad rol de docentes de apoyo, anticipación de gastos para aula de clase, escucha de parte de las directivas, preparación para la práctica educativa, cercanía del rector a docentes y organización de la institución.

Un segundo grupo de elementos encontrados en las mejoras mencionadas por los docentes corresponde a la formación en estrategias de afrontamiento de manera individual de los docentes que participaron en la comunidad de aprendizaje. Dichas estrategias son resultado del proceso de identificación de los factores de riesgo en las prácticas educativas de los docentes pertenecientes a la investigación. Estos son las mejoras identificadas: empoderamiento del rol docente, apoyo social, conocimiento de estrategias de afrontamiento y técnicas manejo de estrés, práctica educativa reflexiva, en los cuatro niveles (comportamental, pedagógico, contextual epistemológico y autorreflexión), inclusión de actividades de recreación en la vida personal, conciencia de acciones de autocuidado en el desarrollo de la clase, manejo de emociones y comportamientos, y uso medido de tiempos de práctica educativa con factores protectores.

Finalmente, un tercer grupo de elementos identificados por los docentes como mejoras en la institución educativa corresponden a la planificación y acciones sistemáticas. Esta corresponde a aquellas acciones de orden sistémico que implican la actuación tanto de docentes, padres de familia, directivos docentes, estudiantes y la comunidad en general. Las mejoras identificadas por los docentes son: vinculación de actores en la práctica educativa, docentes en general, directivos docentes, personal de servicios y docentes con funciones de apoyo.

Conclusiones y recomendaciones: aprendizajes desde la construcción colectiva

Desde el reconocimiento de los factores de riesgo identificados en los docentes de la institución educativa, los docentes que participaron de la comunidad de aprendizaje afianzaron conocimientos y desarrollaron cualidades y competencias propias de profesionales dedicados a la enseñanza. De manera se lograron encontrar las dificultades en cuanto a la forma en que se afrontan las situaciones estresantes en su práctica educativa, los cuales fueron mejoradas en la institución educativa en la población objeto en básica primaria y secundaria.

Los docentes tuvieron una respuesta positiva al trabajo en equipo cuando sus prácticas educativas fueron motivadas por las necesidades del contexto institucional y de su salud mental (López *et al.*, 2011). En los encuentros de las comunidades de aprendizaje se promovió la reflexión sobre las distintas características de la instrucción que se presentan en los distintos conceptos del síndrome, lo que condujo a discusiones sobre las opiniones de los docentes acerca de cómo debería ser la enseñanza para facilitar el trabajo en miras a una mejor salud mental (Bozu y Imbernon, 2009).

El docente líder de investigación registraba las situaciones más relevantes mencionadas en la comunidad de aprendizaje hacia espacios de mejora, donde se puedan compartir conocimientos, metodologías, diversas estrategias de acción y de forma de proceder en las situaciones de enseñanza y de mejora de la práctica educativa.

Por lo tanto, el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes de primaria con una amplía formación y años de experiencia en la práctica educativa y los docentes de secundaria que forman parte de la comunidad de aprendizaje, mejora la manera en que afrontan las situaciones estresantes del aula de clase (Hernández y Flores, 2013).

Los docentes participantes de la investigación mejoran sus prácticas educativas al compartir diversas experiencias y enfocarse en discusiones de orden pedagógico y en trabajo colaborativo (Orjuela, 2016). De esta manera, durante las sesiones de trabajo de la comunidad de aprendizaje se logra la transferencia de conocimientos y de roles que unifican acciones de manera conjunta y permiten la transferencia de los conocimientos entre los miembros de la comunidad.

Las dificultades encontradas en las prácticas educativas frente a los factores de riesgo del síndrome encontradas en la comunidad de aprendizaje estuvieron principalmente relacionadas con temas de convivencia y con elementos sistémicos que rodean el aula de clase, como la administración educativa y la organización social de la práctica educativa. Desde las comunidades de aprendizaje se encuentra el factor relacional en el aspecto de convivencia y se requieren discusiones y puestas en común de los objetos para convivir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual lleva a compartir conocimientos y saberes guiados por la teoría y la experiencia en el manejo de comportamientos del grupo y en el fortalecimiento de los conocimientos previos de los docentes.

La discusión en las comunidades de aprendizaje se centra principalmente en la enseñanza, desde aspectos principales que aclaran los objetos de convivencia, las situaciones de enseñanza desde situaciones didácticas diseñadas especialmente para el manejo de situaciones con estudiantes con dificultades y las reconfiguraciones de las estrategias utilizadas en la comunidad de aprendizaje.

Se crearon acuerdos de intervención compartidos, es decir, se estructuraron situaciones de intervención que se encontraban en el manual de convivencia, haciéndolos más operativas, de forma que implicó a los padres de familia y a los directivos docentes. Esto significa que cada docente utiliza situaciones reales las cuales aplica en su práctica educativa, con su estilo particular de enseñanza desde el apoyo de las comunidades de aprendizaje.

Los docentes reconocieron que sus compañeros dan aportes significativos para que las clases sean resignificadas, siendo así un apoyo sistémico de parte de sus compañeros, de los padres de familia y de las directivas docentes para la formulación de nuevas formas de actuar de manera conjunta, en concordancia con el modelo sistémico. Dichos elementos permitieron dar cuenta de la capacidad para gestionar conocimientos en situaciones de convivencia y también en situaciones de aprendizaje en la disminución de las factores de riesgo del síndrome de *burnout* (Mckinsey y Company, 2007).

Las estrategias que han surgido de las comunidades de aprendizaje son el resultado de la acción conjunta para abordar los problemas de enseñanza que se basan en la falta de manejo de situaciones estresantes de manera sistémica de la institución educativa. Después de ser gestionados por la comunidad se observó una mejora en la gestión de las situaciones estresantes propios de las prácticas educativas abordados en conjunto. Para lograr esto se hizo necesaria la negociación de diferentes posturas de orden

personal en los docentes para llegar así a consensos comunes que impulsen prácticas educativas de aula renovadas.

La creación de redes de apoyo de las comunidades de aprendizaje entre docentes de primaria y secundaria, con directivos, docentes con funciones de apoyo y docentes directivos fomenta la formación de alianzas dentro de la institución educativa, lo que mejora el clima laboral y fortalece la colaboración en torno a objetivos comunes. De esta manera, las comunidades de aprendizaje conforman diversas estructuras que fortalecen el sistema educativo en general, facilitando cambios y transformaciones dentro del ámbito educativo de manera que los factores de riesgos se vean disipados y se disminuyan los índices de situaciones estresantes (Hernández y Flores, 2013).

Las comunidades de aprendizaje funcionan en el fortalecimiento de las iniciativas de los docentes para los cambios a través de mecanismos de cooperación entre pares, lo que flexibiliza la implementación de planes de mejora a nivel institucional, de esta manera las reuniones grupales se convirtieron en verdaderos espacios de prácticas educativas reflexivas llegando a niveles no solamente de comportamiento, sino críticos qué procuran la transformación no solo educativa sino social.

Fue posible establecer los objetivos y los medios de investigación gracias a la aparición gradual de elementos que proporcionaron una base sólida para el trabajo en equipo y a la reflexión continua y honesta de cada docente. La formación grupal se llevó a cabo mediante comunidades de aprendizaje, que proponen planes de mejora bajo contextos propios y centrados en la influencia en el aula de clase desde la intervención de los diversos actores.

El origen de las comunidades de aprendizaje ha impulsado la modificación de las situaciones de enseñanza de las prácticas educativas de aula y se convirtió en elemento unificador de la misma comunidad, de modo que se han gestionado las estrategias para aprovechar las capacidades de los docentes mediante el intercambio de conocimientos entre compañeros. La metodología investigativa de la investigación acción participativa ha sido muy importante al permitir a los docentes expresar sus inquietudes sobre sus prácticas en el aula y recibir sugerencias y reflexiones de sus colegas en un ambiente de confianza y con el deseo sincero de construir juntos.

La representación del proceso investigativo como una espiral, donde cada paso se convirtió en una parte circular del proceso en las sesiones, dio lugar a características innovadoras. Estos repertorios dan evidencia de los elementos que se lograron mejorar en las prácticas educativas en relación con los factores de riesgo.

Las dinámicas dentro de la comunidad de aprendizaje se transformaron mediante la identificación de los actores de las prácticas educativas y situaciones didácticas que facilitan el afrontamiento y factores de riesgo del estrés laboral docente. Fue significativo hallar la disposición para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de las prácticas educativas de aula mediante actividades que los docentes logran implementar en las mismas.

En otras palabras, los docentes generaron una valoración al discutir sobre los procesos de enseñanza en el tema particular de los factores de riesgo que sustentan su quehacer teórico (López *et al.*, 2011). Esto sugiere que las estrategias propias de los docentes en relación a su formación deben dar comienzo a acciones aplicables en el contexto del aula para luego ser profundizadas con fundamentos teóricos. Se hace fundamental la búsqueda de fomentar la participación de los docentes de manera voluntaria en los cambios educativos principalmente cuando se trata de su salud mental.

La formulación de comunidades de aprendizaje dentro de la institución educativa facilitó oportunidades en procesos formativos que podrían ser facilitadores para la mejora no solo de la salud mental sino de otros aspectos como el currículo, la convivencia, el clima laboral y el mejoramiento continuo.

Esta estructura de las comunidades de aprendizaje facilita la integración de las áreas en cuanto a las mejoras administrativas y la vinculación de los saberes profesionales de los docentes en primaria y secundaria. En colaboración con los administrativos, podrían utilizarse metodologías similares a la utilizada con el propósito de mejorar procesos. Esto puede llevar a otras instituciones educativas a adoptar el concepto organizacional de las comunidades de aprendizaje y fortalecer sus dinámicas hasta la consecución de aulas e instituciones educativas saludables.

Algunos factores que pueden afectar el proceso de mejora presentado incluyen la programación en los tiempos de ejecución de la institución educativa, de manera que los docentes den respuesta a situaciones externas, como las huelgas de docentes y algunas manifestaciones para la mejora de la calidad educativa y de la protección de la salud mental. También hay situaciones internas como eventos que limitan el tiempo y generan situaciones estresantes.

Finalmente, es relevante mencionar que las capacidades de manejo de estrategias de afrontamiento sistémicos de los integrantes de la comunidad de aprendizaje fueron evolucionando durante la consecución de cada una de las etapas, permitiendo la autonomía en los procesos de clase. Esto significa que en aspectos de convivencia,

donde debe participar la comunidad de aprendizaje, la experiencia permitió la identificación y la mejora de la identidad del docente de primaria y secundaria.

De esta forma los docentes se convirtieron también en docentes investigadores de su proceso educativo a través de la identidad investigativa. Las vivencias acordadas por la participación en la comunidad de aprendizaje implican formas de actuar al interior de la comunidad que implican formas de compartir saberes, reflexiones y de autoformación.

Las estrategias de afrontamiento identificadas en el *corpus* documental, analizado en las comunidades de aprendizaje, refieren en gran medida a elementos pedagógicos y didácticos que implican la interacción del docente con los alumnos. La actuación del docente en el aula de clase facilita la obtención de estrategias de afrontamiento frente a situaciones estresantes haciendo que disminuya la posibilidad de sufrir síndrome de *burnout*.

Otro elemento fundamental en el afrontamiento de las situaciones estresantes de los docentes corresponde a la forma en que los docentes y los estudiantes interactúan. Esta manera de comunicación acción facilita una rápida solución de las dificultades generadas en el aula de clase.

De igual manera, en las estrategias de afrontamiento, y desde la misma naturaleza de la educación centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se halla una fuerte vinculación con la disminución de factores de riesgo del *burnout* cuando el estudiante logra los aprendizajes propuestos en las prácticas educativas del docente.

Desde las estrategias de afrontamiento encontradas, cabe mencionar la formación de los docentes de la comunidad de aprendizaje. En su mayoría son profesionales con estudios de maestría, y dos de ellos cursan programas de doctorado. Este elemento resulta importante en la medida en que fortalece los procesos formativos y las competencias del docente en aspectos de tipo pedagógico y didáctico, resulta coherente con las estrategias de afrontamiento encontradas en la investigación. Podría mencionarse que la formación de los docentes brinda herramientas para la mejor gestión del aula de clase.

Es preciso mencionar que el síndrome de *burnout* es un problema situado, es decir, contextual. Al hacer dicha afirmación se pretende enunciar que el síndrome de *burnout* en las instituciones educativas tiene diferentes variables, nodos o características que dependen de la naturaleza de cada institución educativa. Los factores de riesgo y las estrategias de afrontamiento identificadas en la presente investigación se encuentran en algunas otras investigaciones revisadas en los antecedentes pero nunca serán iguales.

Una de las conclusiones de la presente investigación responde a la visión sistémica de la interpretación de los factores de riesgo identificados. Puede leerse en los resultados investigativos la naturaleza compleja y no lineal de las afectaciones del síndrome de *burnout* y de los factores de riesgo asociados a él. Puede mencionarse que el síndrome de *burnout* es un fenómeno sistémico en relación a las prácticas educativas.

El desarrollo de la investigación nos hace pensar, desde las comunidades de aprendizaje, la mejor versión de mí mismo en el concepto de aulas saludables. El campo de investigación de la salud mental del docente es un campo que sigue aumentando a nivel de investigación pero que aún falta más para que alcance a ser suficiente en la intervención de los problemas como el síndrome de *burnout*.

Es innegable que el ejercicio docente posee una serie de tareas y actividades en su práctica educativa que requieren un especial cuidado, que estas son generadoras de situaciones estresantes que se prolongan en el tiempo y se convierten en problemas crónicos. La no intervención y la falta de cuidado pueden terminar ocasionando un estrés laboral crónico, y por ende, desencadenando factores de riesgo del síndrome de *burnout*.

Frente a la categoría analítica referente a las prácticas educativas reflexivas cabe mencionar que la presente investigación ha alcanzado niveles de reflexión muy altos. Pueden evidenciarse niveles reflexivos en torno a las conductas, aspectos pedagógicos, aspectos contextuales y epistemológicos, al igual que ejercicios autorreflexivos. De esta manera, se pueden destacar las comunidades de aprendizaje como una estrategia oportuna que puede repetirse para la adquisición de un nivel reflexivo alto.

Es preciso mencionar que en las comunidades de aprendizaje no se mencionan elementos de política educativa como factores de riesgo que generen situaciones estresantes en los docentes. La identificación de estos factores se encuentra mucho más en temas de relación con el otro, estudiante, pares docentes, padres de familia y directivos docentes. Así mismo, el juego de roles y su cumplimiento es vital para el funcionamiento adecuado del sistema y para la consecución de aulas saludables en torno a la salud mental de los actores educativos.

El ejercicio reflexivo de la presente investigación ha permitido identificar la potencialidad de las prácticas educativas reflexivas en la mejora de las prácticas del docente de aula, en especial con los factores de riesgos del síndrome de *burnout*. De esta manera, el presente apartado pretende formular recomendaciones que sirvan para la formulación de futuras investigaciones.

A nivel metodológico sería recomendable la réplica de investigaciones similares, de tal manera, que se puedan contrastar resultados investigativos. El abordaje desde la identificación de situaciones problemáticas y del planteamiento de soluciones desde la misma comunidad es un ejercicio de reflexión que podría servir para mejorar condiciones en las prácticas educativas de otros docentes.

A nivel de las instituciones educativas de primaria y secundaria, se recomiendan las prácticas educativas reflexivas con el propósito de mejorar situaciones escolares puntuales. La revisión de la literatura y los resultados de investigación del tema permiten identificar los beneficios de la reflexión en el ejercicio profesional del docente. La vida escolar durante el año lectivo contiene espacios de encuentro colectivo como las semanas de desarrollo institucional, que encontrarían en las prácticas educativas reflexivas una estrategia que beneficiaría el plan de mejora de las instituciones educativas.

De igual manera las comunidades de aprendizaje son un forma de trabajar en las instituciones educativas para avanzar en aspectos fundamentales como la convivencia escolar, las prácticas docentes, las áreas académicas, entre otras. Pensar de manera colectiva entre expertos que comparten situaciones profesionales similares facilita el uso de competencias y habilidades en pro de la comunidad educativa.

A nivel de la psicología educativa, y en especial en la salud mental de los docentes, es recomendable la formulación de líneas de investigación en salud mental escolar con un enfoque al profesional de la educación, de tal manera que en Colombia siga avanzando el estado del arte, y con ello, la comprensión del síndrome de *burnout* de manera contextual en el sector educativo del país.

Desde esta misma perspectiva investigativa, respecto a la formulación de proyectos de investigación en torno al síndrome de *burnout*, y su aparición en el quehacer del docente, se recomienda un ejercicio más constante en los investigadores. Aunque podemos observar en Colombia un continuo avance de investigaciones en torno al tema, se requiere seguir profundizando en estudios no solo de carácter descriptivos, sino también correlacionales, experimental y de intervención de los factores de riesgo del síndrome de *burnout*.

Desde la salud ocupacional en las secretarías de educación municipales, y en la instituciones educativas, se adolece de un continuo monitoreo y de ejercicios de intervención de la salud mental de los docentes. A pesar del avance en la construcción

jurídica que se presentó en el primer capítulo de la tesis, se encuentra que hay un desconocimiento de la gestión de situaciones estresantes en los docentes.

Los espacios de intercambio de conocimiento en profesionales de la educación con experiencia ayudan a la solución de problemas reales y contextuales en la educación. Por ello, la gestión de espacios y tiempo por parte de directivos es beneficioso para un trabajo más sistémico. Es recomendable la apertura a espacios de encuentro académico, pedagógico y humano.

Referencias

Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Anaual revieu of psychology*, 45, 229-259.

Aldrete, M. G., Navarro, C., González, R., Contreras, M. I. y Pérez, J. (2015). Factores psicosociales y síndrome de *burnout* en personal de enfermería de una unidad de tercer nivel de atención a la salud. *Ciencia & trabajo*, 17(52), 32-36. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-24492015000100007&script=sci_arttext&tlng=en

Aldrete, M., Pando, M. y Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de *burnout* en docentes de educación básica, nivel primario de Guadalajara. *Investigación en Salud*, (1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=142/14200103

Álvarez, E. y Fernández, L. (1991 a). El síndrome *Burnout* o desgaste emocional. Revisión de Estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-261.

Álvarez, E. y Fernández, L. (1991 b). El síndrome *burnout* o el desgaste emocional. Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de salud mental. Revisión de Estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría,* 11 (39), 267-261.

American Institute of Stress (AIS) *What is stress?* https://www.stress.org/if-life-were-easy-they-would-have-asked-for-volunteers

Anderson, M. y Iwanicki, E. (1984). Teacher motivation and ist relationship to *burnout*. *Education Administration Quarterly*, 20 (2) 109-132.

Anderson, M. y Iwanicki, E. (1984). Teacher motivation and its relatioship to *burnout*. *Journal of Organizational Behavior*, 14 (5), 415-431.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Antoniou, A. S., Charitaki, G. y Mastrogiannis, D. (2023). Supporting in-Service Special Educational Needs Teachers to Stay Engaged: A Two-Step Hierarchical Linear Regression Analysis. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09640-8

Antoniou, A. S., Pavlidou, K., Charitaki, G. y Alevriadou, A. (2022). Profiles of Teachers' Work Engagement in Special Education: The Impact of *Burnout* and Job Satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2144810

American Psychiatric Association (APA) (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* https://catoute.unileon.es/discovery/fulldisplay/alma991004400149705772/34BUC_ULE:VU1

Araújo, E. M.y Martins, C. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio

Arias, J. A. H., Tomasini, G. A., Méndez, M. G. y Ahumada, J. H. T. (2019). *Burnout*, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y ciencia)*, *8* (51).

Arslan, A., Yener, S., Korkmaz, F. y Alola, U. V. (2022). Caught Unprepared: Consequences of Getting Full Online During a Pandemic. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 77, 66–88. https://doi.org/10.33788/rcis.77.5

Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Aveni, M. y Albani, F. (1992). The *burnout* syndrome in the helping professions: A study of socio-sanitary staff working with the elder persons in different geriatric services

in Lombardy area. En Via, J. y Portella, E. (Eds.), *La sociedad ante el envejecimiento y la minusvalía*. S.G. Editores.

Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. *Investigación cualitativa en educación musical*, *298* (23). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1Acso2qh5mUC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Barba+(2013)&ots=GHlNp1JmCR&sig=GnKNIg12kSxWMS0q3AQP5zKFUAk

Barnett, R. (1997). *Higher Education. Acritical Business.* Open University Press.

Bartosiewicz, A., Luszczki, E., Zareba, L., Kuchciak, M., Bobula, G., Deren, K. y Krol, P. (2022). Assessment of job satisfaction, self-efficacy, and the level of professional *burnout* of primary and secondary school teachers in Poland during the COVID-19 pandemic. *PeerJ*, 10. https://doi.org/10.7717/peerj.13349

Bateson, G. (1973). *Steps towardsandecology of mind*. Paladín.

Beane, J. (2005). La integración del curriculum. Morata.

Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature. *Université McGill*.

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. doi:10.1080/14623943.2014.982525

Beehr, T. (1985). Organizational stress and employee effectiveness: A job characteristics approach. En Beehr, T. A. y Bhagat, R. S. (Eds.), *Human stress and cognition in organizations.* Wiley.

Bibeau, G., Dussault, G., Larouche, L., Lippel, K., Saucier, J., Vézina, M. y Vidal, J. (1989). *Certains aspects cultureles, diagnostiques et juridiques du burnout (Some cultural, diagnostic and juridical aspects of burnout*). Confédération des Syndicats Nationaux.

Blostein, S., Eldridge, W., Kilty, K. y Richardson, V. (1985). A multidimensional analysis of the concept of *burnout*. *Employee Asistance Quarterly*, 1 (2), 55- 56.

Brady, L. L., McDaniel, S. C. y Choi, Y. J. (2022). Teacher stress and *burnout*: The role of psychological work resources and implications for practitioners. *Psychology in the Schools*. https://doi.org/10.1002/pits.22805

Brill, P. (1984). The need for an operational definition of *burnout*. *Family and Community Health*, 6, 12-24.

Brockbank, A. y Mcgill, I. (2007). Facilitating Reflective Learning in Higher. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-60.

Brockbank, A. (2002). *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.

Brooker, R. y O'Donoghue, T. A. (1993). Promoting Reflection During Practice Teaching in an Australian University : Clarifying the Rhetoric and the Reality. *Australian Journal of Teacher Education*, 18(1).

Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa.

Buendía, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Pirámide.

Buendía, L., Colás, P. y Hernandez, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-60.

Buerger, A., Emser, T., Seidel, A., Scheiner, C., Von Schoenfeld, C., Ruecker, V., Heuschmann, P. U. y Romanos, M. (2022). DUDE - a universal prevention program for non-suicidal self-injurious behavior in adolescence based on effective emotion regulation: study protocol of a cluster-randomized controlled trial. *Trials*, 23(1). https://doi.org/10.1186/s13063-021-05973-4

Burisch, M. (1993). In Search of Theory: Some Rumiations on the Nature and Etiology of *Burnout*. En Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout: recent Developments in Theory and Research*. Taylor & Francis. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780203741825-7/search-theory-ruminations-nature-etiology-*burnout*-matthias-burisch

Burke, R. J., Shearer, J. y Deszca, E. (1984). *Burnout* among men and women in police work: an examination of the Cherniss model. *Journal of Health and Human Resource Administration*, 7, 162-188.

Burke, R. J., Shearer, J. y Deszca, E. (1984b). Correlates of *burnout* phases among police officers. *Psychiatry,* 16, 337-353.

Burke, R. J. y Deszca, E. (1986). Correlates of psychological *burnout* phases among police officers. *Human Relations*, 39 (6), 487-501.

Burke, R. J. (1987). *Burnout* in Police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*, 12 (2), 174-188.

Burke, R. J. (1988a). Sources of Managerial and Professional Stress in Large Organizations. *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.

Burke, R. J. y Deszca, G. (1988b). Career orientations, satisfaction and health among police oficers: Some consequences of person-job misfit. *Psychological Reports*, 62 (2), 639-649.

Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1989a). It may be lonely at the top but it's less stressful: psychological *burnout* in public schools. *Psychological Reports*, 64 (2), 615-623.

Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1989b). Psychological *burnout* among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 261-273.

Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1989c). Sex differences in psychological *burnout* in teachers. *Psychological Reports*, 65 (1), 3-12.

Burke, R. J. (1989d). *Career stages, satisfaction, and well-being among police officers.* McGrawHill.

Burke, R. J. (1989e). Examining the career plateau: some preliminary findings. *Psychological Reports*, 65 (1), 295-306.

Burke, R. J. (1989f). Examining the career plateau: Some preliminary findings. *Canadian Police College Journal*, 13 (2), 77-86.

Burke, R. J. y Kirchmeyer, C. (1990a). Initial career orientations, stress and *burnout* in police workers. *Canadian Police College Journal*, 14 (1), 28-36.

Burke, R.J. y Kirchmeyer, C. (1990b). Present career orientations, stress and *burnout* in police workers. *Canadian Police College Journal*, 14 (1), 50-57.

Burke, R. J. (1990c). Effects on physical environment and technological stressors among stock brokers: A preliminary investigation. *Psychological Reports*, 66 (3), 951-959.

Burke, R. J. (1993a). Organizational-level interventions to reduce occupational stressors. *Work and Stress*, 7, 77-87.

Burke, R. J. (1993b). Toward and understanding of psychological *burnout* among police officers. *Psychological Reports*, 65 (1), 55-63.

Burke, R. J. (1993c). Work-family stress, conflict, coping, and *burnout* in police officers. *Stress Medicine*, 9 (3), 171-180.

Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1993d). Work stress, role conflict, social support, and psychological *burnout* among teachers. *Psychological Reports*, 73 (2), 371-380.

Burke, R. J. (1994). Stressful events, work-family conflict, coping, psychological *burnout*, and well-being among police officers. *Psychological Reports*, 75 (2), 787-800.

Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological *burnout*. Social *Science and Medicine*, 40 (10), 1357-1363.

Burke, R. J. (1997). Toward an Understanding of Psychological *Burnout* Among Police Officers. *Psychological Reports*, 71 (2), 523-531.

Caballero, C., Abello L. L. y Palacio, J. (2007). Relación del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242007000200007

Caballero, M, Bermejo, F., Nieto, R. y Caballero, F. (2001). Prevalencia y factores asociados al purnout en un área de salud. *Atención Primaria*, 27, 313-324.

Cabrera, C. y Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 139-166. https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf

Carbajal, N. (2012). Formación de docentes prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción participativa crítica y la práctica reflexiva. *Reflective Practice*, 14(1), 43-57.

Carli, L., Pedrabissi, L. y Santinello, M. (1994). Contributo all'adattamento italiano della Matthwes *Burnout* Scale for Employees. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 212, 59-66.

Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (13), 125-146. https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción participativa en la formación del docenteado*. Martínez Roca.

Castillo, J., Roa, P. y Fuentes, G. (2020). Síndrome de *burnout* en docentes de primaria y secundaria. *Actividad física y desarrollo humano*, *11* (1), 1-9. https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/afdh/article/view/597

Cazden, C. (1991). El *discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: reflective thinking. *Teachers College Record,* 104 (4), 842–866.

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 60-77.

Chen, M., Zhou, C., Wang, Y. y Li, Y. (2022). The role of school ICT construction and teacher information literacy in reducing teacher *burnout*: Based on SEM and fsQCA. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8751–8770. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10989-7

Cherniss, C. (1980). Human service programs as work organizations: using organizational design to improve staff motivation and effectiveness. In evaluation and action in the social environment. *Academic Press*, 125-153. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780125646505500123

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. Praeger Publishers Inc.

Cherniss, C. (1990). *Organizational negotiation skill and the prevention of burnout: Lessons of a long term follow-up study*. Annual Convention of The American Psychological Association.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of *burnout*. En Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, 135-149. Taylor y Francis.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. Routledge.

Chirico, F., Crescenzo, P., Nowrouzi-Kia, B., Tarchi, L., Batra, K., Ferrari, G., Yildirim, M., Romano, A., Nucera, G., Ripa, S., Sharma, M. y Leiter, M. (2022). Prevalence and predictors of *burnout* syndrome among schoolteachers during the COVID-19 pandemic in Italy: a cross-sectional survey. *Journal of Health and Social Sciences*, 7 (2), 195–211. https://doi.org/10.19204/2022/PRVL6

Clarà, M., Vallés, A., Coiduras, J., Silva, P., Justiniano, B., López, T., Padula, B., Barril, J. P., Cavalcante, S., Chávez, J., Donoso, D., Marchán, P., Ramos, F. S. y Uribe, C. P. (2022). Unpacking the Role of Work Demands in Teacher *Burnout*: Cognitive Effort as a Protective Factor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20 (57), 245–266. https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.4374

Clarkson, S., Bowes, L., Coulman, E., Broome, M. R., Cannings-John, R., Charles, J. M., Edwards, R. T., Ford, T., Hastings, R. P., Hayes, R., Patterson, P., Segrott, J., Townson, J., Watkins, R., Badger, J., Hutchings, J., Fong, M., Gains, H. y Gosalia, H. (2022). The UK stand together trial: protocol for a multicentre cluster randomised controlled trial to evaluate the effectiveness and cost-effectiveness of KiVa to reduce bullying in primary schools. *BMC Public Health*, 22 (1). https://doi.org/10.1186/s12889-022-12642-x

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción docente alumno: líneas de investigación. *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 357–386). Alianza. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089544

Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior

con ayuda de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (13), 783-804.

Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104-117.

Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio- educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14 (27), 96-114. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Alianza. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089548

Congreso de la República de Colombia (1993). *Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n.º.41148.* http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0100_1993.html

Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1616 de 2013. Por medio de la cual se expide la Ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n.º.48.680.* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf

Congreso de la República (2001). *Ley 715. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial n.º. 44.654.* http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

Congreso de la República (2007). *Ley 1122 Por la cual se hacen algunas modificaciones en el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n.º. 46.506.* http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1122_2007.html

Congreso de la República (2011). *Ley 1438 Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposicione*s. *Diario Oficial n.º. 47.957.* http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1438_2011.html

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003

Cooper, C. y Payne, R. (1988). *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work.* Wiley.

Corbett, L., Bauman, A., Peralta, L. R., Okely, A. D. y Phongsavan, P. (2023). Lifestyle and work-related correlates of psychosocial health among Australian teachers: a cross-sectional study. *Journal of Public Health*. https://doi.org/10.1007/s10389-023-01874-9

Corcoran, K. (1985). Measuring *Burnout*: A relaibility and covergent validity study. *Journal of Social Behaviour and Personali*ty, 1, 107- 112. https://psycnet.apa.org/record/1987-09173-001

Cordes, C. L. y Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job *Burnout*. *The Academy of Management Review*, 18 (4), 621–656. https://doi.org/10.2307/258593

Cordes, C. L., Dougherty, T. W. y Blum, M. (1997). Patterns of *Burnout* among Managers and Professionals: A Comparison of Models. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (6), 685–701. http://www.jstor.org/stable/3100254

Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces*? Ediciones UCSH.

Correa, C. (2013) Estilos pedagógicos y transformación de prácticas educativas universitarias en un programa de pedagogía infantil. *Revista Q,* 7 (14). https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7736

Cox, T., Kuk, G. y Leiter, M. P. (1993). *Burnout*, health, work stress, and organizational healthiness. En Schaufeli, W.B, Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177–193). Taylor & Francis.

Cruickshank, D.R. y Applegate, J.H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38(7), 553–554.

Dale, J. y Weinberg, R.S. (1990). *Burnout* in sport: A review and critique. Special Issue: Training Stress. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2 (1), 67-83.

De Bono, E. y Castillo, O. (1994). *El pensamiento creativo*. Paidós.

Decroly, O. (2005). *El juego educativo; iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Alfaomega.

Deffenbacher, J. (1993). *La inoculación de estrés.* En Caballo, V. (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 626-645). Siglo XXI.

Dekker, S.W. y Schaufeli, W.B. (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist*, 30 (1), 57-63.

Demmin, D. L., Silverstein, S. M. y Shors, T. J. (2022). Mental and physical training with meditation and aerobic exercise improved mental health and well-being in teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16. https://doi.org/10.3389/fnhum.202 2.747301

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (2001). *The reflexive interview and a performative social science*. Narcea.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación*. Morata.

Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982002000300002&script=sci_abstract&tlng=en

Díaz, F., López, A. y Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica,* 11(1), 217- 227. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&

authtype=crawler&jrnl=16579267&AN=82669057&h=IQkCuVeCjnUVizAH0d6WKLeVck42BCuLKBMd8da8oPt4BI6ZV9HzAZS1CDhlYhJ5kjCDKXnmaSHDs8ENNbkIAg%3D%3D&crl=c

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48), 107-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100007&script=sci_arttext&tlng=en

Dimaté, C. (2007). La educación como objeto de interés para las ciencias de la complejidad. *Folios,* (26), 83-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200008

Dolan, S.L. (1995). Individual, Organizational and Social Determinants of Managerial *Burnout*: Theoretical and Empirical Update. En Crandall,R y Perrewé, P.L. (Eds.), *Occupational Stress* (pp. 223-238). Taylor & Francis.

Domingo, Á. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Narcea.

Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes.* Saarbrücken.

Domingo, À. y Gómez, M. (2014). Mirar-se al mirall i reflexionar. Professió docent. *Boletín Inf@ncia, Revista electrónica de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Catalunya*, (78). https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2014/links/finestra-78.pdf

Donoso, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educacionales, (*10), 71-76. https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573007.pdf

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En Whitrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397–431). Macmillan. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5773373&pid=S1607-40412008000300006000012&lng=es

Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciencies Press.

Edwards, D.y Mercer, N. (1988*). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

Sahili, L. y Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Escuela Profesional de Comercio y Administración [EPCA].

Elboj, C., Puigdellívol, I. y Valls, R. (2002). Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de pedagogía*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/32107

Elliot, J. y Smith, N. (1984). *Burnout*: A look at coping with stress. School Library Media. *Quarterly*, 141-145.

Elliott, J. (1991). *Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna*. Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Ellis, A. (2013). *Rational emotive therapy*. Routledge.

Enríquez, M. y Garzón, F. (2012). El *burnout* en la práctica pedagógica del docente de San Juan De Pasto. *Universidad y Salud*, 14(1), 50-66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072012000100005&lng=en&tlng=es..

Enzmann, D. y Kleiber, D. (1989). Helpfer-Leiden: stress und *burnout* in psychosozialen Berufen. Practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.

Erausquin, C., Basualdo, M. E., Labandal, L. G., González, D., Ortega, G. y Meschman, C. (2008). Revisitando la pedagogía con la perspectivas ocio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Profesores de psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del docentado de psicología. *Anuario de investigaciones*, 15, 89-107. https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944008.pdf

Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12(2). https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485

Escudero, J. (1999). La formación permanente del docentado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Docentado*, 34, 133-157. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118011.pdf

Esteve, J. (2010) *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad.* Octaedro. https://octaedro.com/libro/educar-un-compromiso-con-la-memoria/

Esteve, J. (2010). El malestar docente. Laia

Evans, B. y Fischer, D. (1993) The nature of *burnout*: A study of the three-factor model of *burnout* in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.

Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher *burnout*. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 675-689.

Farías, G. M. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de docentes en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa,* 15(44), 141-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100008&script=sci_arttext

Fernández. M. (2008) *Burnout*, autoeficacia y estrés en docentes peruanos: tres estudios fácticos. *Cienc Trab*, 30(1), 120-125. http://www.cienciaytrabajo.cl/cyt/Paginas/Ediciones-Anteriores.aspx

Fernández, M. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicosomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina* 17(1), 78-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2738/273851831009

Feuerstein, R. y Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44 (4), 401 - 423.https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131728009336184

Firth, H. y Britton, P. (1989). *Burnout*, absence and turnover amongst British nursing staff. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–86.

Fontana, D. y Abouserie, R. (1993). Stress levels, gerder and personality factors in teacher. *British Journal Educational Psychology*, 63, 261-270.

Freedy, J. y Hobfoll, S. (1994). Stress inoculation for reduction of *burnout*: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 311-325.

Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QOfx_S3zAoIC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Freinet&ots=JEU8HzHaq8&sig=02mQK6YDPhyIySmY_gx91Ct1fMs

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d´Água.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica* educativa. Editora Olho d´Água.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff *burnout*. J. Soc. *Issues*, 30, 159–165. https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Freudenberger, H. J. (1975). The Staff Burn-Out Syndrome in Alternative Institutions. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 12, 73-82.

Freudenberger, H. J. (1983). *Burnout*: Contemporary Issues, Trends and Concerns. In Farbar, B.A. (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. Pergamon Press.

Freudenberger, H. J. y Richeldson, G. (1980). *Burnout: the high cost of high achievement*. Doubleday.

Friedman, I. (1991). High and low *burnout* schools: School culture aspects of teacher *burnout*. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.

Friedman, I. (2000). *Burnout* in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606.

Friedman, I. y Farber, B. (1992). Proffesional self-concept as a predictor of teacher *burnout*. *Journal of the American medical association.*

Friedman, M. y Rosenman, R. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings: blood cholesterol level, blood clotting time, incidence of arcus senilis, and clinical coronary artery disease. *Journal of the*

American medical association, 169(12), 1286-1296. https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/325609

Fry, P.S. (1995). Perfectionism, humor, and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping stiles of women executives. *Genetic, Social and General Psychology Monograph*s, 121 (2), 211-245.

Gantiva, C. A., Jaimes, S. y Villa, M. C. (2010). Síndrome de *Burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.

Gantiva, C. A., Luna, A., Dávila, A. M. y Salgado, M. J. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(1), 63-72.

Garcés, E. (1994). *Burnout: Un acercamiento teórico-empírico al constructo en contextos deportivos*. Universidad de Murcia.

Garcés, E. (1995). *Burnout* en deportistas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5 (3), 5-15.

Garcés, Y., García, E., López, D. y Álvarez, P. (2021). Incidencia del género en el estrés laboral y *burnout* del profesorado universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. https://revistas.uam.es/reice/article/download/14571/15787/53361

García, M. y Velandrino, A. (1992). EPB: Una escala para la evaluación del *burnout* profesional en las organizaciones. *Anales de Psicología*, 8 (1-2), 131-138.

Garden, A. (1987). Depersonalization: A valid dimension of *burnout*? *Human Relations*, 40.

Garden, A.M. (1995). The purpose of *burnout*: A Jungian interpretation. En Crandall, R. y Perrewé, P.L. (Eds.), *Occupational Stress* (pp. 207-222). Taylor & Francis.

Garham, A. y Oakhill, J. (1996). *Manual de Psicología del pensamiento*. Paidós.

Garrison, D. y Anderson, T. (2005). El E-learning en el siglo XXI. Octaedro.

Gil, P. y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-8. https://revistas.um.es/analesps/article/view/30161

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis.

Gil-Monte, P. y Marucco, M. (2008). Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (*Burnout*) en pediatras de hospitales generales. *Revista Saúde Pública*, 42(3), 450-456. https://www.scielo.br/j/rsp/a/9JPBTJN46HqvDgPXXY3g6YL/abstract/?lang=es

Gil-Monte, P. y Peiró, J. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2* (16) 135-149.

Giraldo, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 11(2), 83-95. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11079

Glass, D., McKnight, J. y Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, *burnout*, and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psycholog*y, 61 (1), 147-155.

Gold, Y. y Michael, W. (1985). Academic self-concept correlates of potential *burnout* in a sample of first-semester elementary-school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45 (4) 909-914.

Gold, Y., Bachelor, M. y Michael, W. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach *Burnout* Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3) 549-561.

Golembiewski, R.T. (1999). Next stage of *burnout* research and applications. *Psychological Report*s, 84, 443-446.

Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). Phases of progressive *burnout* and their work site covariates. *Journal of Applied Bahavioral Science*, 19, 461-481.

Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. y Stevenson, J.G. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of Burnout*. Praeger.

Gomes, A. y Silva, M. (2006) Problemas y desafíos en el ejercicio de la actividad docente: un estudio sobre el estrés, "*burnout*", y la salud física la satisfacción laboral de los docentes en 3 ° ciclo y secundaria. *Revolución Puerto Educ.*, 19 (1), 67-93.

Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Revista Educar* 30. https://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf

Gómez; V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de Autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los docentes en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 271-283.

Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. C. y Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría,* 38 (2), 279-293. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000200005&lng=en&tlng=es.

González, B., Moreno-Arboleda, L. S. y Moreno-Restrepo, O. L. (2015). Ausencia de Síndrome de *Burnout* en un Grupo de Docentes de Educación Primaria y Secundaria de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional,* 3(4), 6-8. http://190.143.117.186/index.php/rcso/article/view/97/105

Grasha, A (1987). Short term copin techniques for managing stress*. New directions for Teaching and Learning*, 29, 53-63.

Greene, G. (1961). *A Burnout-Case*. W. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.150016/page/n5/mode/1up

Greenwood, D. y Levin, M. (2007). An epistemological foundation for action research. *Introduction to action research*, 55-76.

Grimmett, P., Erickson, G., Mackinnon, G. y Riecken, T. (1990). Reflective practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Mahwah*, *Group and Organizational Studies*, 9 (4), 451-466.

Gryskiewicz, N. y Buttner, E.H. (1992). Testing the robustness of the progressive phase *burnout* model for a sample of entrepreneurs. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 747-751.

Gutiérrez, M. y Buitrago, O. (2009).*La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Habermas, J. (2000). *Teoría y Praxis*. Tecnos.

Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. En Schaufeli, W.B., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Proffesional Burnout. Recent Developments in Theory and Research*, (pp. 95-113). Taylor & Francis.

Hare, J., Pratt, C. y Andrews, D. (1988). Predictors of *burnout* among professional and paraprofessional nurses in acute and long-term care settings. *International Journal of Nursing Studies*, 25 (2) 105-115.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=DjIOTa2fg-MC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Hargreaves,+2003&ots=StmnEjIU8D&sig=IqP3QBfdH777cio96iiwcUCUIRo

Harrison, D. (1983). A social competence model of *burnout*. En Farber, F. (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 29-39). Pergamon Press.

Harvey, L. y Knigth, A. (1996). *Transforming Higher Education.* Open University Press.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F. y Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209. https://doi.org/10.1177/00049441221086654

Henkel, U. (1988). Why let future teachers *burnout*? Thoughts on a preventative training concept. Paper presented at the Annual International Seminar in Teacher Education in Chichester, England. En Guerrero, E. (1998), *"Burnout" o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el docenteado universitario*. Universidad de Extremadura.

Hermida, T. y Murcia, L. (2012) Prevalencia de *Burnout* en docentes de colegio bilingüe de Bogotá. *Universidad del Rosario.*

Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "*Burnout*" en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3245773

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.

Huebner, E. (1993). Professionals under stress: A review of *burnout* among the helping professions with implications for schools psychologists. *Psychology in the Schools*, 30 (1) 40-49.

Huebner, E.S. (1993). *Burnout* among school psychologists in the U.S.A.: Further data related to its prevalence and correlates. *School Psychology International*, 14 (2), 99-109.

Iacovides, A., Fountoulakis, K., Moysidou, C. y Ierodiakonu, C. (1999). *Burnout* in nursing staff: Is there a relationship between depression and *burnout*? *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 29 (4), 421-433.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del docentado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Imbernón, F. (2007*). La formación permanente del docenteado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1988). Type A behavior and the healthy individual. *British Journal of Medical Psychology*, 61 (1), 37-56.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1989). *Estrés y trabajo. Una perspectiva gerencial*. Trillas.

Izquierdo, M. G. y Velandrino, A. P. (1992). EPB: Una escala para la evaluación del *burnout* profesional de las organizaciones. *Annals of Psychology*, *8*(1-2), 131-138. https://revistas.um.es/analesps/article/view/28821

Izquierdo, M., Castellón, M., Albadalejo, B. y García, A. (1993). *Relaciones entre Burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en el personal de Banca*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/trabajo/1993/vol1/arti2.htm

Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective Journal of *Educational Research*, 86 (1), 28-35.

Jayaratne, S., Chess, W.A. y Kunkel, D.A. (1986). *Burnout*: its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31 (1), 53-59.

Jones, J. W. (1980). *The staff burnout scale for health professionals (SBS-HP): preliminary test manual*. London House Press.

Kafry, D. y Pines, A. (1980). The experience of tedium in life and work. *Human Relations*, 33.

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional *burnout*: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 29(3), 284. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/h0079772

Kahn, H. y Cooper, C. L. (1992). Anxiety associated with money market dealers—sex and cultural differences. *Anxiety, stress, and coping*, 5(1), 21-40. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615809208250485

Kelchtermans, G. (2001). *Formation des enseignants*. L'apprentissage réflexif à partir

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.

Kemmis, S. (2011) A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. In Mockler, N. y Sachs, J. (Eds,), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry,* (pp. 11-29). Dordrecht: Springer.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Kennedy, E. (1979). The looming 80's. *The New York Times Magazine*, *2*, 68-69. https://www.nytimes.com/1979/12/02/archives/the-looming-80s-the-80s.html

Kennedy, M., Fisher, A. y Ennis, B. (1991). Critical thinking: literature. En Idol, L. y Jones, B.F. (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for reform*, (pp. 11-40). *North Central Regional Educational Laboratory.*

Kincheloe, J., McLaren, P. y Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research*, *163* (177). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PA163&dq=Steinberg,+%26+Kincheloe,+2011&ots=kpHKEJdCm8&sig=wYBg2Pi2b1NXUEWbDtcxtr9w-GE

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del docentado. *Journal of Social behavior and Personality*, 8 (3), 425-438.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach. *Teacher education*, 20, 77–97.

Kosaba, S., Maddi, S. y Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 368-378. https://www.jstor.org/stable/2136678

Kushnir, T. y Melamed, S. (1992). The Gulf War and its impact on *burnout* and well-being of working civilians. *Psychological Medicine*, *22*(4), 987-995. https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/gulf-war-and-its-impact-on-*burnout*-and-wellbeing-of-working-civilians/219285AA5A0F38D083237899FC397519

Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school health teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and *burnout*: Interactional Review. *Educational Resear*ch, 29 (2) 146-152.

Labrador, F. (1984). *Técnicas de Biofeedback*. Universidad del País Vasco.

Labrador, F. (1991). *El estrés. Problemática psicológica y vías de intervención. San Sebastián*. Universidad del País Vasco.

Labrador, F. (1992). Técnicas de relajación y desensibilización sistemática. Fundación Universidad Empresa.

Labrador, F. (1996). El estrés. Nuevas técnicas para su control. Planeta DeAgostini.

Labrador, F. y Crespo, M. (1995). El estrés: nuevas técnicas para su control. Madrid.

Labrador, F., Cruzado, J. y Muñoz, M. (1993). *Manual de modificación de conducta*. Pirámide.

Larrea, S. (2017). Peer Coaching: Ventajas y claves. *Fidelia Group.* http://www.fideliagroup.com/aprendizaje-informal/peer-coaching-ventajas-y-claves/

Larrivee, B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. En Pultorak E.G. (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity:*

Insights for twenty-first-century teachers and students, (pp. 137– 162). Rowman & Littlefield.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Martínez Roca.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Lecroy, C. y Rank, M. (1986). Factors associated with *burnout* in the services: An exploratory study. *Journal of Social Service Research*, 10 (1) 23-39.

Lee, R. y Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job *burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2) 123- 133.

Leiter, M. (1988 a). *Burnout* as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group and Organization Studies*, 13 (1), 111-128.

Leiter, M. P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal enviroment on *burnout* and organizational commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 9, 297- 308.

Lemkau, J., Purdy, R., Rafferty, J. y Rudisill, J. (1988). Correlates of *burnout* among family practice residents. *Journal of Medical Education*, 63 (9), 682-691.

Lemkau, J., Rafferty, J. y Gordon, R. (1994). *Burnout* and career-choise regret among family practice physicians in early practice. *Family Practice Research Journ*al, 14 (3), 213-222.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación.* McGrawHill. https://www.psicothema.com/pii?pii=1177

Li, X., Xiao, W., Sun, C., Li, W. y Sun, B. (2022). Does *Burnout* Decrease With Teacher Professional Identity Among Teachers in China? *Journal of Career Development*. https://doi.org/10.1177/08948453221138937

Lima, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(3), 117-127. https://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf

Lin, Y., Ameyaw, M. A., Zhang, Q., Sun, B., y Li, W. (2022). The relationship between teacher professional identity and *burnout* amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.956243

Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. Suny Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bm_kXSnv1kUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=%3B+Lipman,+1998&ots=_H30XqtvaX&sig=iKUIRjJp2KbXHIuuD50qbT_1g_Y

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291. https://www.redalyc.org/pdf/834/83416998007.pdf

López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_05.pdf

Lu, Z. y Chen, Y. (2022). The Effect of Fine-Grained Control of Workflow on Informal Learning: The Mediating Effect of Teacher *Burnout*. *Occupational Therapy International*. https://doi.org/10.1155/2022/3479295

Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., y Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and *Burnout* of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). https://doi.org/10.3390/ijerph19063514

MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P. y Mallett, J. (2022). An Evaluation of Whole-School Trauma-Informed Training Intervention Among Post-Primary School Personnel: A Mixed Methods Study. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 15(3), 925–941. https://doi.org/10.1007/s40653-021-00432-3

Manassero, M., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del *burnout* en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 173-195. https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63239.pdf

Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza.* Edicions UIB.

Manzano, G. y Ramos F. (1999): La despersonalización: clave para identificar el síndrome de *burnout* en personal de enfermería. *Revista de Enfermería Científica*, 206-207.

Marenco, A. y Ávila, J. (2016). *Burnout* y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y socio laborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100. https://www.redalyc.org/pdf/2972/297245905009.pdf

Marenco, A. y Ávila, J. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de *burnout* en docentes de media académica. *Pensamiento psicológico*, 14(2), 7-18. https://www.redalyc.org/pdf/801/80146474001.pdf

Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N. y Bulat, P. (2022). Occupational *burnout* among teachers: is it seasonal? *Arhiv Za Higijenu Rada i Toksikologiju*, 73(3), 233–240. https://doi.org/10.2478/aiht-2022-73-3582

Marrau, M. (2004). El síndrome de *Burnout* y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369

Martínez, J. C., Berthel, Y. y Vergara, M. S. (2017). *Síndrome de Burnout en docentes y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia)*. Salud Uninorte http://hdl.handle.net/11323/1818

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista de investigación en psicología*, *9*(1), 123-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247

Maslach, C. (1976). *Burnout*. *Comportamiento Humano*, 5, 16-22. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020205

Maslach, C. (1978). Job *Burnout*: How People Cope. *Public Welfare*, 56-58.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Prentice Hall Press.

Maslach, C. (1986). Stress, *burnout*, and workalcoholism. En Kilburg, R. y Nathan, P. (Eds.), *Proffesionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology*. (pp. 53-75). American Psychological Association.

Maslach, C. (1993). *Burnout*: A Multidimensional Perspective. En Schaufeli, W.B, Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 19-32). Taylor & Francis.

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of *burnout*. En Cooper, C.L. (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 68-85). Oxford University Press.

Maslach, C. (2001). Job *burnout. Annual Review of Psychology.* http://www.findarticles.com/cf_O/mo961/2001.Annual/73232715/p1/article.jhtml ?term _Maslach.

Maslach, C. y Pines, A.M. (1979). *Experiencing social psychology*. Random House.

Maslach, C. y Jackson, S. (1984). *Burnout* in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-154. https://psycnet.apa.org/record/1985-24012-001

Maslach, C. y Jackson, S. (1986*). Maslach Burnout Inventory.* Consulting Psychlogists Press.

Maslach, C. y Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It.* Josey-Bass Publishers.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. y Leiter, M. (2000). Job *Burnout. Annual Review of Psychology,* 52.

Matrunola, P. (1996). Is there a relationship between job satisfaction and absenteeism? *Journal of Advanced Nursing,* 23, 827.

Mauri, T. (2007a). *Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Mauri, T. (2007b). ¿Qué hace que el alumno y alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Solé, I., Ortega, E., Zabala, A., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. y Coll, C. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 65-99). Graó.

MC. Cornell, E. (1982). *Burnout in the nursing profession.* St. Louis Mosby Company. https://www.researchgate.net/publication/35482345_Sindrome_de_*Burnout*_en_asistentes_sociales_del_Servicio_Nacional_de_Menores_de_la_Region_Metropolitana

McCranie, E., Lambert, V. y Lambert, C. (1987). Work stress, hardiness, and *burnout* among hospital staff nurses. *Nursing research*. https://psycnet.apa.org/record/1988-37101-001

McKnight, J. y Glass, D. (1995). Perceptions of control, *burnout*, and depressive symptomatology: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (3), 490-494.

Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación de estrés*. Martínez Roca.

Menéndez, C. y Moreno, F., (2006). *Ergonomía para docentes*. Editorial Graó. https://www.grao.com/es/producto/ergonomia-para-docentes

Merín, J., Cano, A. y Miguel, J. (1995). El estrés laboral: Bases teóricas y marco de intervención. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 113-130.

Mertens, D. (2003). Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 135. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PA135&dq=Mertens,+2003&ots=gWiLBCnxKb&sig=m8q_72-bCZMYFlBJ2sb1Xf9L5JA

Ministerio de Educación de Colombia (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-363197_recurso_8.pdf

Ministerio de la Protección Social (2007) *Decreto 3039 de agosto 10 de 2007. Por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Pública 2007-2010*. https://repositorio.saludcapital.gov.co/bitstream/handle/20.500.14206/13543/ISolution2396.pdf?sequence=1

Ministerio de la Protección Social (2008) *Resolución 2646 de 2008.* http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31607

Ministerio de Salud Nacional (2013). *Resolución 5521. Por la cual se define, aclara y actualiza integralmente el plan obligatorio de salud (POS). Diario oficial n.º.* 49.019. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-5521-de-2013.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2018). *Resolución 4886 por la cual se adopta la política nacional de salud mental. Diario Oficial n.º.*

50.770. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2011). *Acuerdo 029 de 2011. Por el cual se sustituye el Acuerdo 028 de 2011 que define, aclara y actualiza integralmente el Plan Obligatorio de Salud*. http://www.minsalud.gov.co/salud/POS/Documents/sitio/ACTUALIZACI%C3%93N%20POS%202012/Acuerdo%20029%20 de%202011.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2013). *Dimensión social y salud mental. En: Plan Decenal de Salud Pública, Colombia 2012-2021*. http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Plan%20Decenal%20-%20Documento%20en%20consulta%20para%20aprobaci%C3%B3n.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2014). *Resolución 1281. Por la cual se definen lineamientos para integrar la información generada por el Observatorio Nacional de Salud. Diario Oficial n.º. 49.125.* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resolucion-1281-de-2014.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *Resolución 429 de 2016.* https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%200429%20de%202016.pdf

Ministerio de Salud (1988). *Resolución 2358 de 1998. Por el cual se adopta la política nacional de salud mental*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCI%C3%93N%202358%20DE%201998.pdf

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1994). *Decreto 1295 de 1994. Por el cual se reglamenta el Sistema General de Riesgos Profesionales.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2629

Ministerio del Trabajo (2014). *Decreto número 1477 De 2014.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58849#:~:text=El%20presente%20decreto%20tiene%20por,m%C3%A9dico%20en%20los%20trabajadores%20afectados.

Montalbán, F. M., Bonilla, J. e Iglesias, C. (1995). Predictores psicosociales del estrés asistencial. En González, L., De la Torre, A. y De Elena, J. (Comps.), *Psicología del*

Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías (pp. 203-209). Eudema.

Montalbán, F., Bonilla, J. e Iglesias, C. (1996). Actitudes Laborales y Estrés Asistencial: Un Modelo de Relación Secuencial. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 12 (1), 81- 88.

Montalbán, F., Durán, M. y Bravo, M. (2000). Aurorreferencialidad y síndrome de *burnout*. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 77-95. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/1299

Montalbán, F., Durán, M. y Bravo, M. (2000). El discurso mediático sobre el síndrome de *burnout*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 103-115. https://journals.copmadrid.org/jwop/archivos/63235.pdf

Montero,L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional* Development. Theory

Moreau, C. (1991). Un plus pour les infirmiére. *Revue de l`infirmiere*, 12, 21-30

Moriana, E. y Herruzo, J. (2003). Estrés y *Burnout* en docentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597-621. https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Santillana. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1448

Moya, J. L. M. y Parra, S. C. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 15(2), 303-311. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000200015&script=sci_arttext

Muñoz, C. y Otálvaro, C. (2014). El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de *burnout* en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos*, 11(22), 385-401. https://www.redalyc.org/pdf/4138/413834075019.pdf

Muñoz, C. (2012). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de *burnout*. *XVº Congreso Colombiano de Psicología*.

Muñoz, C. y Correa, C. (2015). *Burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes. *XIV Congreso Virtual Interpsiquis.* https://psiquiatria.com/trabajos/11CONF1CVP2015.pdf

Muñoz, C. y Otálvaro, C. (2012). *Burnout* docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123799

Muñoz, C., Correa, C. y Matajudíos, J. (2021). Síndrome de *burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes de primera infancia. *Revista ESPACIOS*. https://www.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p12.pdf

Muñoz, C. y Gutiérrez, D. (2011). Relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de *burnout* en docentes de básica primaria y secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Cartago (Colombia). *Psicogente,* 14(26), 389-402. https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359012.pdf

Muñoz, J., Rossi, F. y Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento*, 23(2), 587-600. https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf

Nagy, S. y Davis, L. (1985). *Burnout*: A comparative analyses of personality and environmental factors. *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.

Nagy, S. y Nagy, M. (1992). Longitudinal examination of teachers *burnout* in a school district. *Psychological Reports*, 71 (2) 523-531.

Nagy, S. y Davis, L. G. (1985). *Burnout*: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological reports*, *57*, 1319-1326. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1985.57.3f.1319?journalCode=prxa

Nandram, S. y Klandermans, B. (1993). *Stress experienced by active members of trade unions.* Human Sciences Press.

Nelson, F. y Sadler, T. (2013). *A third space for reflection by teacher educators*. Human Sciences Press.

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro docente durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).

Noyola, V. y Padilla, L. (2009). Desgaste profesional (síndrome de *burnout*) en docentes de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes. *X Congreso del Comie*. http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/714

O'Toole, C. y Dobutowitsch, M. (2023). The Courage to Care: Teacher Compassion Predicts More Positive Attitudes Toward Trauma-Informed Practice. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 16(1), 123–133. https://doi.org/10.1007/s40653-022-00486-x

Olabarría, B. (1995). El síndrome de "*burnout*" (quemado) o del cuidador descuidado. *Ansiedad y Estrés,* 1 (2-3) 189-194.

Olabarría, B. (1997). El síndrome de *burnout*: Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones. *Conferencia presentada en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados*. https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281

Orland, L. y Yinon, H. (2007). When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 857-869.

Orlowski, J. y Gulledge, A. (1986). Critical care stress and *burnout*. *Critical Care Clinics*, *2*(1), 173-181. https://europepmc.org/article/med/3331307

Ortega, J., Nocetti, A. y Ortiz, L. (2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, *29*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300016

Oswin, M. (1978). *Children living in long stay hospitals*. Heinemann.

Pades, A., Oliver, A., Gil, M. Fornés, J. y Ferrer, V. (1998). *Burnout* en enfermería: unidades de trabajo e influencia de las variables de status. Comunicación

independiente presentada en el II Congreso Iberoamericano de Psicología. *Área de Psicología del trabajo y las organizaciones*. http:// copsa.cop.es/congresoiberoa

Padilla, M., Andrea, C., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C. B., Caballero, A., Vives, N., Mora, L. S., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. y Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000100005&lng=en&tlng=es.

Paine, W. (1982). Overview: *Burnout* stress sindromes and the 1980s. En Paine, W.S. (Ed.), *Job stress and burnout: research theory and intervention perspectives* (pp.11-29). Sage.

Palacios, L. (2009). Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes, significados y valoraciones de los estudiantes. *Educere,* 13(45), 465-475.https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572021.pdf

Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E. y Díez, F. (2022). Teachers' Well-Being, Emotions, and Motivation During Emergency Remote Teaching Due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.202 2.726828

Paredes, O. y Sanabria, P. (2008). Prevalencia del síndrome de *burnout* en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista Med*, 16(1), 25-32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562008000100005

Parkes, K. (2001). Intervenciones para la gestión del estrés en organizaciones. En Buendía, J. y Ramos, F. (Ed), *Empleo, estrés y salud* (pp. 109-129). Pirámide.

Parra, M. (2005). Currículo como signo: una comprensión para la formación de profesionales reflexivos. R*evista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación educativa*, 1(2), 9.

Pedrabissi, L., Rolland, J. y Santinello, M. (1994). Stress and *burnout* among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5) 529-534.

Peiró, J. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Eudema.

Perdomo, L., Acosta, J. y Molano, A. (2019). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 51-67. *https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront*.net/64098485/4394-Resultados%20de%20la%20investigaci%C3%B3n-22677-2-10-20181219.pdf?1596586862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRelacion_entre_el_sindrome_de_desgaste_p.pdf&Expires=1605076834&Signature=FcKjlsZy90~argNrLby0e~lKNxRACWZ6ShkR7j1XTZjxsYQOuQMJaQXeTJhL6laEvsgpk8OLelCvTKf4G7v1OTEcXDh-Gt698CxugkW~SWXy8wZbyHRgxESHpbdBx5BI3r8DY0mP2eopZ7O7XHXk8vBPeL0TQASJyzENC4rcpAn4MOzxkoo6AAo3~~7mAsIAl6xBgOlK8KlcdThFSFIBvkhx2So0aOfSJ5pD3pjxK6k8dFlJZy-GI877OOsr1KNsLsf-MYOsD19p5X0~a5LiiHZ27okG5OIfjsf4Fo~R86SFkUVfTYQimHCv6DpEu5V2a75pCwjLWfPO39Bfqo3oZA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Pérez, M., Iruarrizaga, I. y Camuñas, N. (2002). Prevención y control del estrés en el ámbito hospitalario. *I Congreso Virtual de Psiquiatría.* http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa28/conferencias/28_ci_c.ht m

Perrenoud, P. (2001) *Desarrollar La práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesiorialización y razón pedagógica*. ESF editeur.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Perrenuod, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf

Pines, A. (1993). *Burnout.* En Goldberger, L. y Breznitz, S. (Eds.), *Handbook of Stress.*

Pines, A. (1994). The Palestinian Intifada and Israeli's *burnout*. *Journal of Cross Cultural Psychology,* 25 (4), 438-451.

Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures.* The Free Press.

Pines, A. y Maslach, C. (1978). Characteristics of staff *burnout* in mental health settings*. Revista Española de Pedagogía.*

Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. The Free Press.

Polaino, A. (1982). El estrés de los docentes: estrategias psicológicas para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.

Polaino, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los docentes de educación especial. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Mondodori.

Posada, J., Molano, P., Parra, R., Brito, F. y Rubio, E. (2019). Prevalencia del síndrome de *burnout* en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 119-133. DOI: 10.21772/ripo.v37n2a04

Presidencia de la República de Colombia (2014). *Decreto 1443 del 31 de julio de 2014. Por el cual se dictan disposiciones para la implementación del Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo (SG-SST).* http://www.mintrabajo.gov.co/normatividad-julio-decretos-2014/3700-decreto-1443-del31-de-julio-de-2014.html LEY 1443 Del 2014.

Presidencia de la República (2007). *Decreto 3039. Por el cual se adopta el plan nacional de salud pública 2007 – 2010. Diario oficial n.º. 46.716*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/DECRETO%203039%20DE%202007.PDF

Presidencia de la República (2020). *Decreto 538. Por el cual se modifican y adicionan artículos de la Sección 2 del Capítulo 13 Título 1 Parte 6 Libro 1 del Decreto 1625 de 2016, Único Reglamentario en Materia Tributaria. Diario Oficial CLV 51279.* https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20538%20Del%2012%20DE%20ABRIL%20DE%202020.pdf

Punceles, A. y Torres, E. (2012). El desgaste profesional (síndrome de *burnout*) en el docente venezolano. *V Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET*. http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/180695

Quick, J. (1984). *Organizational stress and preventive management*. McGraw-Hill.

Quintero, S. y Hernández, J. A. (2020). Síntomas de depresión asociados al síndrome de *burnout* y a condiciones socio-laborales de docentes de colegios públicos de Envigado, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 38(1). http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/12776/214421444847

Radley, K. C., Fischer, A. J., Dubrow, P., Mathis, S. N. y Heller, H. (2023). Reducing Teacher Distress Through Implementation of the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*. https://doi.org/10.1007/s10864-023-09515-7

Ramírez, T., D'Aubeterre, M. y Álvarez, J. (2010). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de 'estresores' en la Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía,* 31(88), 133-157. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100006

Ramón, R. (2013). *Las teorias de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión*. McGraw-Hill.

Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y. y Toyama, S. (2022). Mental health and *burnout* among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 36(3), 404–416. https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181

Reif, F. (2008). *Applying Cognitive Science to Education*. Massachusetts Institute of Technology.

Restrepo, A., Colorado, V. y Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8, 63- 73. https://www.scielosp.org/article/rsap/2006.v8n1/63-73/

Revicki, D., May, H. y Whitley, T. (1991). Reliability and validity of the work- related strain inventory among health professionals. *Behavioral Medicine,* 111-120.

Reyes, F., Palomino, C. y Aponte, N. (2019) Síndrome de desgaste profesional, índice de masa corporal y otros factores asociados con la labor de docentes de educación física de Ibagué. *Biomédica*, 39, 537-46. https://doi.org/10.7705/biomedica.4282

Rich, V. y Rich, A. (1987). Personality hardiness and *burnout* in female staff nurses. *Image: The Journal of Nursing Sc rship*, 19(2), 63-66. https://sigmapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1547-5069.1987.tb00592.x

Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey. *Journal for the Scientific Study of Religion, 37 (3), 517-52.*

Rodgerson, T. y Piedmont, R. (1998). Assessing the incremental validity of the Religious Problem-Solving Scale in the prediction of clergy *burnout*. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37 (3), 517-527.

Rodrigues, L., Lago, E., Almeida, C., Ribeiro, I. y Mesquita, G. (2020). Estrés y depresión en docentes de una institución pública de enseñanza. *Enfermería Global*, 19 (1), 209-242. https://revistas.um.es/eglobal/article/download/383201/275971/

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.* Universitat de Barcelona. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30546.96968

Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista iberoamericana de educación*, (65), 53-74. http://repositorio.uca.edu.ni/id/eprint/1472

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). El cuestionario. Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos. *Metodología de la Investigación Cualitativa*, 185-216. http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1177276930967_850149118_5187/cuestionario-1.pdf

Rodríguez, M. y Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención primaria*, *29*(6), 366. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25572w/13029750.pdf

Ross, E. (1993). Preventing *burnout* among social workers employed in the fields of AIDS/HIV. *Social Work in Health Care*, 18 (2) 91-102.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, *80* (609). https://cir.nii.ac.jp/crid/1571135649844870144

Sáenz, C., y Lebrija, A. (2014). La formación continua del docentado de matemáticas: una práctica reflexiva para una enseñanza centrada en el aprendiz. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 17 (2), 219-244. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362014000200005&script=sci_arttext&tlng=pt

Sánchez, J. (1997). *El estrés profesional: Intervención multidisciplinar en el estrés profesional. I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*.

Sandín, E. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria, 21, 37-52. https://idus.us.es/handle/11441/54879*

Santuiste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J. y Rossignol, J. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica.* Fugaz Ediciones.

Sauter, S. y Hurrell, J. (1999). Occupational health psychology: origins, context and directions. *Professional Psychology: Research and Pratice*, 30 (2), 117-122.

Schaufeli, C., Maslcach, C. y Marek, T. (1996). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Taylor & Francis.

Schaufeli, W. (1990). *Burnout: About the job stress in the human services professions. The burnout syndrome*. Danker.

Schmidt, G. y Sein, G. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout and *burnout*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13 (3), 254-265.

Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/10/Sch%C3%B6n-D.-La-formaci%C3%B3n-de-Profesionales-reflexivos.pdf

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós. https://www.casadellibro.com.co/libro-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-hacia-un-nuevo-diseno-d-e-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-en-las-profesiones-2-ed/9788475097305/34723

Schwab, R. (1986). *Burnout* in education. En Maslach, C. y Jackson, S. (Eds.), *Maslach Burnout Inventory* (pp. 18-22). Consulting Psychologists Press.

Schwartz, M.S. y Will, G.T. (1953). *Low morale and mutual withdrawal on a hospital ward.* Psychiatry, 16 (4), 337-353. doi: 10.1080/00332747.1953.11022937. PMID: 13134404.

Selye, H. (1954). *Síndrome general de adaptación y enfermedades de adaptación*. Endocrinología.

Shinn, M., Rosario, M., Morch, H. y Chesnur, D. (1984). Coping with Job Stress and *Burnout* in the Human Services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 864-876.

Shirom, A. (1989). *Burnout* in work organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25-48.

Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Edt), *La investigación en la enseñanza* (pp. 9-84). Paidós.

Shulman, L. (1998). *Theory, practice, and the education of profesionals*. Longman.

Silva, M. y Portalanza, A. (2015). El *burnout* y su aplicación en el sector de la aviación: una aproximación conceptual. *Suma de negocios*, *6*(14), 204-211. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X15000336

Smith, N. y Nelson, V. (1983). Helping may be harmful: The implications of *burnout* for the special librarian. *Special Librari*an, 74 (1) 14-19.

Smith, N. y Nelson, V. (1983): *Burnout: A survey of academic reference librarians*. Taylor & Francis.

Smith, N., Bybee, H. y Raish, M. (1988). *Burnout* and the library administrator: Carrier or cure. *Journal of Library Administration*, 9 (2) 13-21.

Smith, N., Watsein, S. y Wuehler, A. (1986). *Burnout* and social interest in librarians and library school students. 21ts Century Mountain Plains Library Association Academic Library Section Research Forum. Emporia State University.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, *40*(2), 2-9. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.61245

Soler, J., Yaman, H., Esteva, M., Dobbs, F., Asenova, R., Katic, M., Ungan, M. (2008). *Burnout* in European family doctors: the EGPRN study. *Family Practice*, 25(4), 245–65. http://doi.org/10.1093/fampra/cmn03

Sonnentag, S., Brodbeck, F.C., Heinbokel, T. y Stolte, W. (1994). Stressor-*burnout* relationship in software development teams. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67 (4), 327-341.

Sparks, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A. y Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Sport Psychology,* 4 (2), 95-106.

Spradley J. (1979) The Ethnographic Interview. Hardcourt.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Starrin, B., Larsson, G. y Styborn, S. (1990). A review and critique of psychological approaches to the burn-out phenomenon. *Scandinavian Journal of Caring Sciences,* 4 (2), 83-91. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-6712.1990.tb00050.x

Sun, C., Feng, X., Sun, B., Li, W. y Zhong, C. (2022). Teachers' Professional Identity and *Burnout* among Chinese Female School Teachers: Mediating Roles of Work Engagement and Psychological Capital. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20). https://doi.org/10.3390/ijerph192013477

Sundaram, N., Abramsky, T., Oswald, W. E., Cook, S., Halliday, K. E., Nguipdop-Djomo, P., Sturgess, J., Ireland, G., Ladhani, S. N., Mangtani, P., Langan, S. M., Hargreaves, J. R. y Bonell, C. (2023). Implementation of COVID-19 Preventive Measures and Staff Well-Being in a Sample of English Schools 2020-2021. *Journal of School Health*, 93(4), 266–278. https://doi.org/10.1111/josh.13264

Sureda, G. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (221), 83-98. https://www.jstor.org/stable/23765922

Suyatno, S., Pambudi, D. I., Wantini, W., Abdurrohim, A. y Mardati, A. (2022). The mediating role of meaning at work in promoting teacher commitment and reducing *burnout*. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.962163

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tartar, M. y Horenczyk, G. (2003). Diversidad relacionada con el desgaste de los docentes. *Enseñanza Educación y docente*, 19 (4), 397-408.

Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Paidós.

Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, *18*(2), 319-339. https://revistas.um.es/rie/article/download/121021/113711

Thompson, M., Page, S. y Cooper G. (1993). A test of Carver and Scheier's self-control model of stress in exploring *burnout* among mental health nurses. *Stress and Medicine*, 9 (4), 221- 235.

Tian, Y. y Guo, Y. (2022). How Does Transformational Leadership Relieve Teacher *Burnout*: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Psychological Reports.* https://doi.org/10.1177/00332941221125773

Tisiotti, P., Parquet, C. y Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones del *burnout* en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra de Medicina, 172*, 4-7. https://med.unne.edu.ar/revistas/revista172/2_172.pdf

Tonon, G. (2003). *Calidad de Vida y Desgaste Profesional: Una Mirada del Síndrome del Burnout*. Editorial Espacio. https://books.google.com.co/books/about/Calidad_de_vida_y_desgaste_profesional.html?id=aVLuAQAACAAJ&redir_esc=y

Torres, R.M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje.

Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los docentes. La presión en la actividad docente*. Paidós. https://www.casadellibro.com.co/libro-el-estres-de-los-docentes-la-presion-en-la-actividad-docente/9788449304248/571801

Tsang, K. K., Wang, G. y Bai, H. (2022). Enabling School Bureaucracy, Psychological Empowerment, and Teacher *Burnout*: A Mediation Analysis. *Sustainability*, 14(4). https://doi.org/10.3390/su14042047

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Rautanen, P. (2022). Primary and Lower Secondary School Students' Social Support Profiles and Study Wellbeing. *Journal of Early Adolescence*, 42(5), 613–646. https://doi.org/10.1177/02724316211058061

Unda, S. (2010). Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con la Autoeficacia en Docentes de Primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 12, 257-262. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-559603

Ursprung, A. W. (1986). *Burnout* in the human services: A review of the literature. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. https://psycnet.apa.org/record/1987-11664-001

Vain, P. (1997) Los rituales escolares y las prácticas educativas. *Posadas.* https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf

Vain, P. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Elichiry, N. (Edt.), *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. JVC. https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/40.pdf

Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. *Universidad de Barcelona*.

Van, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. https://doi.org/10.2307/1179579

Van, N. y Buunk, B. (1991). Equity theory and exchange and communal orientation from a cross-national perspective. *Journal of Social Psychology*, 131 (1), 5-20.

Vealey, R., Udry, E., Zimermann, V. y Soliday, J. (1992). Intrapersonal and situational predictors of coaching *burnout*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14 (1), 40-58.

Vélaz , C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencies. *Educacion XX1*, 11(1), 155–181.

Ventrui, P., Dell'erba, G. y Rizzo, F. (1994). Disagio mentale, uso di psicofarmaci e malattie psicosomatiche in due gruppi di soggetti a rischio per la sindrome del *burnout*. *Minerva Psychiatrica*, 35 (3), 155-167.

Vera, M. y Vila, J. (1993). *Técnicas de relajación.* En Caballo, V. (Comp), Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta (pp. 161-170). Siglo XXI.

Villagra-Braco, C. y Valdebenito-Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del docentado. *Revista Información Magis*, 12, 161–176.

Viloria, H., Paredes, M. y Paredes, L. (2003). " *Burnout*" en docentes de educación física. *Revista de psicología del* deporte, 12(2), 0133-146. https://ddd.uab.cat/record/63072

Vinaccia, S. y Alvarán, L. (2004). El síndrome *Burnout* en auxiliares de enfermería. *Terapia Psicológica*, 22, 9-16. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000118&pid=S0123-91552007000200012000061&lng=en

Vygotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje.* La Pléyade.

Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wade, D., Cooley, E. y Savicki, V. (1986). A longitudinal study of *burnout*. *Children and Youth Services Review*, 8 (2) 161-173.

Walker, G.A. (1986). *Burnout*: From metaphor to ideology. *Canadian Journal of Sociology. Cahiers Canadiens de Sociology*, 11(1), 35. https://www.jstor.org/stable/3340447

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós. https://www.academia.edu/download/64320854/Comunidades%20de%20pr%C3%A1ctica.pdf

Winding, T. N., Aust, B. y Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils´ aggressive behaviour and *burnout* among Danish school teachers - the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, 22(1). https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1

Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social suport, and *burnout*. En Gil- Monte, P. y Peiró, J. (Eds.), *Desgaste psíquico en el trabajo.* Síntesis Psicología.

Wrigth, T. y Bonett, D. (1998) The contribution of *burnout* to work performance*. Journal Organizational Behavior.* https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5%3C491::AID-JOB804%3E3.0.CO;2-I

Xu, L., Li, X., Sun, C., Sun, B. y Li, W. (2023). Relationship between professional identity, career satisfaction, value of competence and growth, and job *burnout*: A cross-sectional study of primary and secondary school teachers in China. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1234–1248. https://doi.org/10.1002/pits.22828

Yu, X., Sun, C., Sun, B., Yuan, X., Ding, F. y Zhang, M. (2022). The Cost of Caring: Compassion Fatigue Is a Special Form of Teacher *Burnout*. *Sustainability*, 14(10). https://doi.org/10.3390/su14106071

Zabala, A. (1993): La evaluación, esa gran desconocida. *Aula de Innovación Educativa*, 13, 10-13.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

Zabala, A., (2002). ¿Que enseñar? Primer problema de la práctica educativa. *Educere*, 6(18), 211-216. https://www.redalyc.org/pdf/356/35601813.pdf

Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1–23.

Zeichner, K. M. (1993). *El docente como profesional reflexivo.* Morata. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007

Zhang, Y., Tsang, K. K., Wang, L. y Liu, D. (2022). Emotional Labor Mediates the Relationship between Clan Culture and Teacher *Burnout*: An Examination on Gender Difference. *Sustainability*, 14(4). https://doi.org/10.3390/su14042260

Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W. y Ding, W. (2022). The Relationship Between Teacher Job Stress and *Burnout*: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243

Zhen, B., Yao, B. y Zhou, X. (2022). Acute stress disorder and job *burnout* in primary and secondary school teachers during the COVID-19 pandemic: The moderating effect

of sense of control. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03134-7

Zimbardo, P. G. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. En Arnold, W.J. y Levine, D. Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237-307). *University of Nebraska Press.* https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=219257

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Postdoctorado en Sistemas y Corrientes Filosóficas, Doctorado en Educación, Maestría en Educación, Maestría en Gestión del Estrés y Síndrome de Burnout, Especialización en Epistemologías desde el Sur, Especialización en Gestión de la Seguridad y la Salud en el Trabajo, Psicólogo, con formación en Filosofía y Teología. Docente investigador en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), líder del Grupo de Investigación Educación, Sujeto y Cultura, y del Semillero de Investigación en Salud Mental. Docente de la Maestría en Pedagogía de la Unidad Central del Valle (UCEVA), director y codirector de tesis de maestría, así como coinvestigador en proyectos de investigación. Docente orientador en la Institución Educativa Carlos Castro Saavedra y docente de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en la Maestría en Psicopedagogía, con experiencia en el acompañamiento de trabajos de fin de más

ISBN: 978-9942-33-943-0

9 789942 339430

Compás
capacitación e investigación