



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador | Sede  
Ambato

**ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR**

**Tema:**

**SÍNDROME DE *BURNOUT* Y MOTIVACIÓN LABORAL EN PROFESORES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de  
Licenciado en Psicología Clínica**

**Línea de investigación:**

**VIDA DIGNA Y SALUD INTEGRAL**

**Autor:**

Kevin Daniel Reinoso Rivera

**Directora:**

Mg. Ana del Rocío Martínez Yacelga

**Ambato – Ecuador**

**Marzo 2026**

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **KEVIN DANIEL REINOSO RIVERA**, con cédula de ciudadanía **0503393480**, autor del trabajo de graduación intitulado: "SÍNDROME DE *BURNOUT* Y MOTIVACIÓN LABORAL EN PROFESORES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO", previo a la obtención del título de **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**, en la escuela de **SALUD Y BIENESTAR**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, marzo 2026



Kevin Daniel Reinoso Rivera

CC. 0503393480

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
SEDE AMBATO  
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

SÍNDROME DE *BURNOUT* Y MOTIVACIÓN LABORAL EN PROFESORES DE  
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO

Línea de investigación:

VIDA DIGNA Y SALUD INTEGRAL

Autor:

Kevin Daniel Reinoso Rivera

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg.

CC. 1802920148

**CALIFICADOR**

f. 

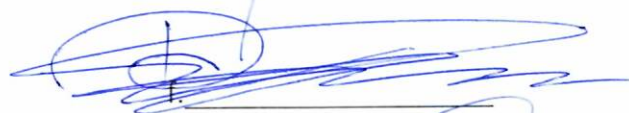
Luis Eduardo Cevallos Terneus, Dr. Mg.

**CALIFICADOR**

f. 

Freddy Patricio Mayorga Valle, Dr. Esp.

**DIRECTOR ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR**

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. Mg.

**PROSECRETARIO PUCE AMBATO**

f. 

Ambato – Ecuador

Marzo 2026

 **PUCE** | AMBATO  
**PROSECRETARÍA**

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo, con todo mi amor y gratitud, a mi familia. A mi pareja Ayly y a mi hija, Darla Atenea, por ser la motivación que necesito cada día para ser alguien mejor. Ustedes son el motor que enciende mi voluntad y la razón más pura por la que hoy culmino esta etapa. Todo este esfuerzo es por y para ustedes, mi mayor tesoro.

A mis padres, por brindarme un apoyo incondicional que nunca conoció límites ni rechazos. Gracias por ser el suelo firme sobre el cual he construido mis sueños y por creer en mi capacidad incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Su respaldo ha sido la base de este éxito.

A mis hermanos, por compartir conmigo cada enseñanza y experiencia que la vida les ha brindado. Gracias por guiarme con sus vivencias, permitiéndome aprender de sus propios pasos para no caer en los mismos errores y caminar con mayor seguridad hacia mis metas.

Finalmente, me dedico este logro a mí. A ese niño llamado Kevin que siempre quiso comerse al mundo a su manera, aquel que no le tenía miedo a nada y que mantenía una ambición inquebrantable. Hoy abrazo a ese niño y le demuestro que su valentía y su fuerza valieron la pena. Me reconozco, me valoro y con orgullo, me dedico este triunfo a mí mismo por el hombre en el que me he convertido y por todo lo que aún estoy por conquistar.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco profundamente, en primer lugar, a mis padres. A mi padre, por brindarme su apoyo incondicional en cada decisión y por ser el respaldo firme que me permitió avanzar con seguridad. A mi madre, por ser mi sostén emocional inquebrantable; su cariño y su fortaleza fueron mi refugio en los momentos más difíciles y mi motor en los instantes de éxito. Gracias a ambos por creer en mí sin condiciones.

A mis hermanos, por compartir conmigo sus vivencias y lecciones de vida. Gracias por permitirme aprender de sus propios caminos y por guiarme con su experiencia, ayudándome a caminar con prudencia para no caer en los mismos errores y a enfrentar los retos con mayor sabiduría.

De manera muy especial, a mi familia: Ayly y mi hija. Ustedes son el sentido de todo este esfuerzo. Ayly, gracias por ser mi compañera de batallas, por creer en mi visión de "comerme al mundo" y por sostener mi mano en el proceso. Darla Atenea, hija mía, eres la luz que ilumina mi futuro; tu sola existencia me obliga a ser un hombre mejor, más fuerte y más valiente cada día. Este logro lleva sus nombres grabados, porque son ustedes quienes le dan propósito a mi vida.

Expreso mi sincero reconocimiento a mi tutor, el Mg. Juan Pedro Vargas, por su acompañamiento constante y su guía experta durante el desarrollo de esta investigación. Su orientación oportuna y su calidad humana fueron fundamentales para llevar este trabajo a feliz término. Finalmente, agradezco a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, mi casa de estudios, por haber sido el escenario de mi crecimiento. Más allá de las aulas, esta universidad me brindó las herramientas para enfrentar la realidad con una mirada crítica y una profunda sensibilidad humana, preparándome para los retos del futuro.

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre el síndrome de burnout y la motivación laboral en profesores de educación básica y bachillerato de una unidad educativa en Latacunga. El estudio se desarrolló desde el paradigma post-positivista, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 91 docentes seleccionados mediante un muestreo censal. Para la recolección de datos, se aplicó el Cuestionario Breve de Burnout (CBB), la Escala de Motivación Laboral para Profesorado (EEP) y una ficha sociodemográfica.

Los resultados evidenciaron que el nivel global de burnout global fue predominantemente bajo (69,2%); no obstante, la dimensión de realización personal se encontró afectada en el 70,3% de los participantes. El perfil motivacional fue predominantemente autónomo, con niveles globales entre moderados (53,8%) y altos (46,2%). Asimismo, se identificaron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre las formas de motivación autónoma (intrínseca e identificada) y las dimensiones del burnout, confirmando su función como factor protector.

Sin embargo, la correlación global entre el síndrome de *burnout* y la motivación fue baja y no significativa ( $r = -0,099$ ;  $p > 0,05$ ). Se concluye que, aunque la prevalencia del burnout severo es reducida, existe un riesgo latente asociado a la disminución de la realización profesional, siendo la motivación autodeterminada un elemento clave para la prevención del desgaste emocional en el entorno educativo.

**Palabras clave:** síndrome de *burnout*, motivación laboral, profesores, educación.

## ABSTRACT

*The objective of this research was to analyze the relationship between burnout syndrome and work motivation in basic and high school teachers from an educational unit in Latacunga. The study followed a post-positivist paradigm, with a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and a descriptive-correlational scope. The sample consisted of 91 teachers selected through census sampling. For data collection, the Brief Burnout Questionnaire (CBB), the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST/EEP), and a sociodemographic form were applied.*

*The results showed that the global level of burnout was predominantly low (69.2%); however, the personal accomplishment dimension was affected in 70.3% of the participants. The motivational profile was predominantly autonomous, with global levels ranging from moderate (53.8%) to high (46.2%). Furthermore, significant negative statistical correlations were identified between autonomous forms of motivation (intrinsic and identified) and burnout dimensions, confirming their role as a protective factor.*

*Nevertheless, the global correlation between burnout syndrome and motivation was low and non-significant Centro de Lenguas ( $r = -0.099$ ;  $p > 0.05$ ). It is concluded that, although the prevalence of severe burnout is low, there is a latent risk associated with decreased professional fulfillment, making self-determined motivation a key element for preventing emotional exhaustion in the educational environment.*

**Keywords:** *burnout syndrome, work motivation, teachers, education.*

## ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO .....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA .....	7
1.1. Síndrome de <i>burnout</i> .....	7
1.2. Orígenes y definiciones clásicas .....	9
1.3. Dimensiones del síndrome de <i>burnout</i> .....	10
1.4. Síntomas del síndrome de <i>burnout</i> .....	12
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO .....	31
2.1. Paradigma postpositivista .....	31
2.2. Enfoque.....	31
2.3. Tipo de estudio .....	31
2.4. Alcance .....	32
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	47
3.1. Análisis descriptivo – Dimensiones del cuestionario breve de <i>burnout</i> .....	47
3.2. Análisis descriptivo – Clasificación del nivel de <i>burnout</i> .....	48
3.3. Análisis descriptivo – Dimensiones de motivación laboral .....	50
3.4. Análisis descriptivo – Clasificación del nivel de motivación laboral.....	52
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES .....	63
BIBLIOGRAFÍA .....	64
ANEXOS .....	75

## INTRODUCCIÓN

La docencia en educación básica y bachillerato es fundamental para el desarrollo social, aunque representa una labor compleja debido a las crecientes exigencias pedagógicas e institucionales. Esta actividad demanda un equilibrio emocional constante frente a presiones que, de forma prolongada, pueden deteriorar el bienestar psicológico del profesorado. En consecuencia, surgen síntomas de agotamiento y frustración que comprometen significativamente tanto el desempeño laboral como la estabilidad emocional del docente (Cortez et al., 2021).

El *burnout* es una de las problemáticas más estudiadas en psicología laboral por su impacto en la salud mental y el desempeño profesional. Este síndrome se manifiesta como una respuesta al estrés crónico, caracterizada por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. En los docentes, estos síntomas derivan en apatía y pérdida de motivación, lo que deteriora las relaciones interpersonales y disminuye significativamente la calidad educativa (Pinel et al., 2019).

Por otra parte, la motivación laboral actúa como un motor interno que impulsa al docente hacia la innovación pedagógica y la construcción de ambientes de aprendizaje positivos. No obstante, cuando el entorno institucional carece de incentivos y reconocimiento, se produce una disminución del compromiso que genera un desgaste emocional progresivo, situando al profesional en una posición vulnerable para el desarrollo del síndrome de *burnout* (Pujol, 2021a).

Diversos estudios coinciden en que la relación entre el síndrome de *burnout* y la motivación laboral es bidireccional y complementaria. Por un lado, el agotamiento emocional y la despersonalización reducen el compromiso y la energía para cumplir las funciones educativas; por otro, la falta de motivación y de reconocimiento laboral potencian la aparición del síndrome. Esto significa que la motivación puede actuar como un factor protector frente al estrés, mientras que su ausencia constituye un detonante del *burnout*. De ahí la importancia de analizar ambas variables de manera conjunta para comprender cómo influyen en la satisfacción y el desempeño de los docentes dentro de las instituciones educativas (Ruiz et al., 2024).

A nivel internacional, el estudio de por parte de Pinel et al. (2019) en España evidenciaron que, los docentes se encuentran entre los grupos profesionales más expuestos al agotamiento laboral. Los resultados de su revisión sistemática señalan que las principales causas del *burnout* son la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento institucional y la escasez de apoyo emocional. Asimismo, los autores destacan que la motivación docente disminuye cuando las exigencias laborales superan los recursos personales, provocando una sensación de estancamiento profesional. Estos hallazgos confirman que el bienestar del profesorado depende tanto de las condiciones del entorno como del grado de satisfacción intrínseca con su labor educativa.

También, Paudel et al. (2024), en su investigación, evidenciaron que el burnout afecta a docentes de diversos contextos culturales y niveles educativos. Sus hallazgos demuestran que la carencia de recursos, la sobrecarga laboral y la falta de estrategias de afrontamiento elevan los niveles de agotamiento y reducen la motivación profesional. Este estudio subraya que el bienestar docente requiere un equilibrio entre las demandas del entorno y las oportunidades de desarrollo personal; por tanto, se reafirma que el burnout y la motivación laboral son variables universales cuya comprensión resulta indispensable para fortalecer la calidad educativa.

En el contexto latinoamericano, Pujol (2021a) analizó las demandas laborales y emocionales de 423 docentes argentinos, encontrando altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización. El autor demostró que la disonancia emocional, la incongruencia entre lo que el docente siente y lo que debe expresar frente a sus estudiantes es un factor clave en la aparición del síndrome. Además, evidenció que el burnout afecta directamente la motivación, reduciendo la satisfacción laboral y el sentido de logro. Estos resultados reflejan que la salud emocional del profesorado es un componente esencial del clima organizacional y del rendimiento académico de los estudiantes.

En Perú, una investigación propuesta por Cortez et al., (2021), analizó la relación entre la satisfacción laboral y el *burnout* en docentes durante la pandemia de COVID-19, evidenciando que el confinamiento agravó el estrés y el agotamiento

profesional. Los resultados indicaron que aquellos docentes con mayores niveles de burnout presentaron una disminución significativa en su motivación y compromiso institucional, lo cual redujo la productividad y creatividad en el aula. Por otra parte, en Brasil, Magalhães et al. (2021) hallaron una prevalencia del 13,8% de este síndrome en el sistema público, identificando que los profesores jóvenes son los más vulnerables ante la falta de estabilidad y apoyo de sus superiores."

De igual modo, en Chile, Jorquera Gutiérrez et al. (2014) identificaron una relación significativa entre el agotamiento laboral, la despersonalización y el ausentismo en docentes de educación básica. Sus hallazgos evidenciaron que el burnout conlleva una pérdida de motivación y un deterioro en la calidad del proceso de enseñanza. El desinterés y la frustración característicos del síndrome reducen la implicación del profesorado con sus estudiantes, lo que desfavorece el clima educativo; esto demuestra que la desmotivación actúa tanto como una consecuencia del burnout, como un factor que potencia su desarrollo.

Durante la crisis sanitaria generada por la pandemia de COVID-19, la investigación de Bravo Lepe y Elizondo (2022) evidenció que el profesorado chileno experimentó altos niveles de agotamiento emocional y baja realización personal debido a la enseñanza virtual forzada, el aumento de las horas de trabajo y la falta de apoyo institucional. Los autores destacan que este fenómeno no solo puso en evidencia las debilidades estructurales del sistema educativo, sino también la vulnerabilidad emocional de los docentes frente a situaciones de cambio abrupto. Estas circunstancias reafirman que el síndrome de Burnout constituye un indicador de riesgo psicosocial que requiere atención prioritaria en las políticas de bienestar y salud mental del personal educativo.

En Ecuador, Anzules Guerra et al. (2022) analizaron el síndrome de burnout en docentes universitarios y concluyeron que el agotamiento emocional y la falta de realización personal afectan directamente la motivación profesional. Los resultados reflejan que los profesores con un menor sentido de logro presentan un mayor desgaste y un nivel de compromiso institucional reducido. De manera similar, Ruiz et al. (2024) evaluaron el bienestar psicológico y la incidencia de burnout en

docentes de educación superior en Quito, hallando que un 35,86% de la muestra manifestó signos de agotamiento. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar programas institucionales que fomenten la motivación, la resiliencia y la gestión emocional.

En la ciudad de Latacunga, los docentes de educación general básica y bachillerato enfrentan realidades que reproducen las problemáticas observadas a nivel internacional. La sobrecarga administrativa, la presión por resultados, la falta de recursos didácticos y la limitada estabilidad laboral son factores que inciden en el estrés docente (Tasinchana y Toaquiza, 2020). Muchos profesores expresan sentirse desbordados por las múltiples tareas y la escasa valoración de su trabajo, lo que genera un descenso en su motivación y satisfacción profesional. Esta situación, sostenida en el tiempo, puede desembocar en un *burnout* progresivo que afecte su desempeño y bienestar general.

En este contexto, se identifica una situación problemática dentro del ámbito educativo local, donde un grupo de docentes de educación general básica y bachillerato enfrenta sobrecarga de tareas, gestión de grupos numerosos, presión institucional y limitados recursos materiales (Tasinchana y Toaquiza, 2020).

Estos factores generan estrés crónico y agotamiento emocional, que al intensificarse, pueden desencadenar el síndrome de *burnout* (de Oliveira y Neto, 2023). Este estado se manifiesta en la pérdida de energía, desconexión emocional y sensación de ineficacia profesional, afectando su bienestar y satisfacción laboral. Como consecuencia, se observa una disminución de la motivación, pérdida de interés y menor compromiso con la enseñanza, lo que repercute en la calidad del proceso educativo. Ante esta realidad, se formula el problema científico que orienta esta investigación: ¿Cómo se relacionan el síndrome de burnout y la motivación laboral en los docentes de educación general básica y bachillerato de una unidad educativa?

Además, el impacto del burnout y la desmotivación no se limita al docente, sino que se extiende al entorno educativo y social. Un profesorado emocionalmente agotado tiende a disminuir la calidad de sus relaciones interpersonales, la empatía con los

estudiantes y la capacidad de innovar en sus métodos de enseñanza. Estas consecuencias generan un clima institucional tenso y poco productivo, afectando el aprendizaje y la convivencia escolar. De igual modo, la desmotivación reduce la cooperación entre colegas y debilita la cohesión del equipo docente, lo que acentúa las tensiones y aumenta el riesgo de conflictos laborales (Ruiz et al., 2024).

Desde la perspectiva científica, estudiar la relación entre burnout y motivación laboral en los docentes de una unidad educativa que permitirá comprender las condiciones psicosociales del trabajo educativo en Ecuador, un campo poco explorado. Este estudio se justifica porque busca evidenciar las causas y consecuencias del desgaste emocional y proponer estrategias para fortalecer la salud mental ocupacional. En el ámbito académico, la investigación contribuirá al cuerpo teórico de la psicología educativa y organizacional, al proporcionar datos empíricos sobre factores motivacionales y de estrés laboral en el profesorado ecuatoriano.

En el ámbito institucional y social, los resultados de esta investigación servirán para fundamentar programas de prevención del burnout y de fortalecimiento motivacional en las unidades educativas. Estos programas podrían incluir talleres de gestión emocional, técnicas de autocuidado, formación en habilidades blandas y acompañamiento psicológico permanente. Promover el bienestar docente no solo mejora el rendimiento individual, sino también la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima laboral dentro de las instituciones educativas (Anzules et al., 2022).

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona el síndrome de *burnout* y la motivación laboral en profesores de educación general básica y bachillerato de una unidad educativa?

El objetivo general de la investigación es analizar la relación entre el síndrome de burnout y la motivación laboral en profesores de educación general básica y bachillerato de una unidad educativa.

Los objetivos específicos son:

1. Fundamentar los referentes teóricos sobre el síndrome de burnout y la motivación laboral en profesores.
2. Evaluar las dimensiones del síndrome de burnout y la motivación laboral en los profesores de educación básica y bachillerato en una unidad educativa.
3. Realizar un análisis estadístico correlacional entre el síndrome de burnout la motivación laboral en profesores de educación general básica y bachillerato.

El estudio se enmarca en el paradigma post-positivista, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de corte transversal, con un alcance descriptivo y correlacional. Se aplicarán el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) y la Escala de Motivación Laboral para Profesorado (EEP), junto con una ficha sociodemográfica para caracterizar a la población participante. Los resultados permitirán determinar la relación entre ambas variables y su incidencia en el desempeño docente.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación busca generar información relevante que sirva de base para futuras políticas de bienestar institucional y programas de intervención orientados a la prevención del burnout. En el plano académico, el estudio contribuirá a la comprensión teórica de los factores psicosociales que afectan a los docentes ecuatorianos. En el ámbito social, la propuesta pretende sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de promover una cultura de autocuidado, resiliencia y motivación que favorezca la calidad de la enseñanza. Finalmente, desde la perspectiva práctica, el proyecto pretende fortalecer la vocación docente y el compromiso con la educación en la ciudad de Latacunga.

Este proyecto, por tanto, representa una contribución significativa al conocimiento científico y a la mejora de la práctica educativa, al evidenciar cómo el síndrome de burnout y la motivación laboral se interrelacionan y condicionan el bienestar emocional del profesorado. Analizar estas variables permitirá comprender que la salud mental, la satisfacción profesional y el compromiso pedagógico son componentes esenciales para garantizar una educación integral, humana y de calidad en los distintos niveles del sistema educativo.

## CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

### 1.1. Síndrome de *burnout*

#### Conceptualización

El síndrome de Burnout según Smetáčková (2019), se concibe como un estado de agotamiento físico, emocional y mental, aparece cuando el docente enfrenta demandas laborales que sobrepasan su capacidad de respuesta y los recursos de afrontamiento resultan insuficientes. Este fenómeno se desarrolla de forma progresiva y afecta la motivación, el compromiso y el bienestar general del trabajador. Lo indica que, este síndrome surge ante una exposición prolongada al estrés y una limitada capacidad para enfrentar las exigencias diarias, así como, la falta de recursos organizacionales suficientes para un adecuado desempeño laboral, lo que afecta la salud emocional, satisfacción y equilibrio profesional.

De acuerdo con Smetáčková (2019), el *burnout* constituye un problema laboral y social que impacta negativamente en el desempeño educativo y en la estabilidad emocional de quienes ejercen la enseñanza. Es decir, el trabajo docente exige una intensa implicación emocional, acompañada de escaso reconocimiento y alta responsabilidad, condiciones que favorecen la aparición del cansancio crónico y el deterioro de la salud psicológica.

El Síndrome de Burnout en el ámbito académico se ha consolidado como un problema psicosocial que afecta tanto a docentes como a estudiantes, con repercusiones en la calidad educativa y en el bienestar institucional. Según Pinel et al. (2019), el profesorado es uno de los grupos más vulnerables al agotamiento emocional por las altas exigencias pedagógicas, la falta de recursos y la presión por mantener la calidad educativa. Los autores destacan que el entorno escolar exige una constante adaptación a cambios curriculares y tecnológicos, lo que incrementa el riesgo de fatiga física y psicológica. Por ello, subrayan la necesidad de fortalecer los factores protectores institucionales, como el apoyo social, la

capacitación y la gestión emocional, para preservar la satisfacción y la salud profesional del docente.

En el ámbito universitario, González et al. (2018) considera que el *burnout* está asociado con la presión constante por cumplir objetivos académicos, la falta de reconocimiento institucional y la sobrecarga de tareas administrativas. Estas condiciones generan un proceso de desgaste que afecta la calidad del desempeño docente, la motivación intrínseca y la satisfacción laboral. Dentro de los síntomas más frecuentes se presentan el cansancio extremo, la irritabilidad y la pérdida de interés por la labor educativa, lo que contribuye al deterioro del clima organizacional y a una mayor probabilidad de ausentismo o abandono profesional dentro del ámbito universitario.

En el nivel de educación básica, Arias y Jiménez (2013) plantean que, el *burnout* se configura como una pérdida gradual de energía física y emocional derivada de las exigencias institucionales, la sobrecarga de responsabilidades y la falta de apoyo de las autoridades escolares. Esta condición conlleva consecuencias que van más allá del ámbito laboral, afecta la autoestima, la salud mental y la calidad de vida de los docentes. La persistencia de este síndrome genera desmotivación y bajo compromiso con la tarea educativa, lo que repercute directamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en la percepción social del rol docente.

Del mismo modo, Pujol (2021b) amplía la comprensión del *burnout* académico al analizar su presencia en universidades argentinas, donde surge por el desequilibrio entre las demandas académicas y los recursos disponibles. El autor indica que el síndrome se relaciona con sentimientos de ineficacia, pérdida de interés y dificultad para afrontar la presión evaluativa y administrativa. Asimismo, advierte que la sobrecarga de trabajo, la competitividad y la falta de reconocimiento intensifican el desgaste docente. En consecuencia, el *burnout* universitario no solo afecta la salud mental del profesorado, sino también la motivación estudiantil y el clima institucional, repercutiendo directamente en la calidad del proceso formativo.

## 1.2. Orígenes y definiciones clásicas

La conceptualización inicial del *burnout* se atribuye al Freudenberger (1974, como se citó en Fontes, 2020), quien describió un estado de agotamiento severo experimentado por trabajadores asistenciales. Según Fontes (2020), “La expresión *burnout* apareció impresa en una novela de Greene (1960/2004) y en artículos de Bradley (1969) y Sommer (1973), pero en ninguna de estas publicaciones se pretendió convertirla en un concepto con una definición.” (pág. 2). Por lo mencionado, la profundización sobre el concepto fue propuesta por Freudenberger, quien fue un psicoanalista judío de origen alemán radicado en Estados Unidos. A quien se le atribuye un papel fundamental en la propuesta del «síndrome de *burnout* y en la definición del fenómeno.

Debido a lo acotado, la genealogía del concepto de *burnout* se remonta a referencias literarias y clínicas que anticiparon su reconocimiento formal como fenómeno psicosocial. Una de las primeras menciones aparece en el relato de Graham Greene (1961), quien en “*A Burn-Out Case*” describe la historia de un arquitecto desgastado por la repetición y la pérdida de sentido en su trabajo, que busca el aislamiento como vía de escape (Quiceno y Alpi, 2007, citados en Lovo, 2020).

Ya en el ámbito clínico, Freudenberger retomó y sistematizó el término a partir de sus observaciones en una clínica con voluntarios: tras períodos prolongados de trabajo repetitivo, muchos comenzaban a mostrar pérdida de energía, apatía y conductas agresivas o indiferentes hacia los usuarios, manifestaciones que él agrupó bajo la etiqueta de “*burnout*” para describir el desgaste producido por demandas crónicas y excesivas (Lovo, 2020). Aunque sus aportes son esenciales, la relevancia actual recae en la operacionalización rigurosa proporcionada por Maslach y Jackson.

Estudios empíricos, Maslach y Jackson citados en Parra y Salas (2021), reformularon el concepto, al establecer la definición canónica utilizada hoy en día, de modo que, el *burnout* se define como un síndrome psicológico tridimensional

que aparece en cuidadores y profesionales de servicio, caracterizado por tres componentes interrelacionados: Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (DP) y una Reducción en el Sentido de Realización Personal (RP).

Debido a lo acotado, la distinción clave en la perspectiva de Maslach es la consideración del burnout como un síndrome, entendido como un cuadro o conjunto de síntomas y signos, diferenciándolo de un estado de estrés agudo o fatiga pasajera.

### **1.3. Dimensiones del síndrome de *burnout***

Las dimensiones del síndrome de *burnout* agotamiento emocional, despersonalización (o cinismo) y reducción de la realización personal deben entenderse como manifestaciones interrelacionadas de un proceso de desgaste progresivo ante demandas laborales sostenidas y recursos insuficientes (Paz, 2020).

En su origen, los conflictos laborales, la sobrecarga de trabajo y las limitaciones de recursos generan tensión, obligan al individuo a buscar estrategias de ajuste; cuando estas condiciones son intensas o prolongadas, las reservas físicas, cognitivas y emocionales se agotan y surge el cansancio extremo que caracteriza al agotamiento emocional (Paz, 2020).

Por lo mencionado, las dimensiones de Maslach y Jackson (1984), explican cómo el estrés laboral prolongado afecta tanto el desempeño como el bienestar psicológico. A continuación, se describen estas dimensiones:

- **Agotamiento emocional:** El Agotamiento Emocional (AE) es la dimensión más estudiada y a menudo la primera en manifestarse, caracterizándose por la sensación de fatiga crónica y la depleción de los recursos energéticos del individuo (Sánchez, 2020); Según Paz (2020), “El cansancio psicológico que se manifiesta como la sensación de falta de recursos emocionales, y el sentimiento que embarga al trabajador de que nada puede ofrecer a otras

personas a nivel afectivo.” (pág. 273). Esta pérdida de energía se expresa como la pérdida progresiva de energía y el desgaste físico, resultado del cansancio al final de la jornada de trabajo derivado de las interacciones con diferentes elementos e individuos que producen: Estrés, frustración, irritabilidad, entre otros (Sánchez, 2020).

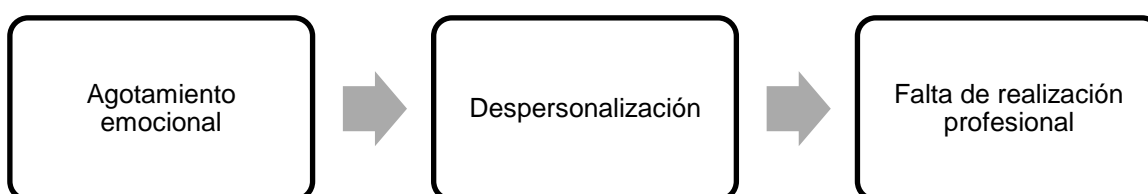
- **Despersonalización:** La despersonalización implica el desarrollo de una actitud de cinismo, indiferencia o frialdad hacia individuos y colegas, funcionando como un mecanismo defensivo para protegerse del desgaste emocional. Según Sánchez (2020) “Los sujetos presentan un incremento en la irritabilidad, con pérdida de la motivación [...] Esto es lo que se conoce como actitudes inhumanas, aisladas, negativas, frías, cínicas y duras, que da la persona a los beneficiarios de su propio trabajo.” (pág. 273). En general, consiste en el desarrollo de sentimientos y actitudes negativas, acompañado de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo.
- **Falta de realización personal:** La Reducción del Sentido de Realización Personal (RP) se relaciona con la tendencia a evaluar negativamente el propio trabajo, llevando a sentimientos de incompetencia y falta de logro. Según Paz (2020):

Se considera relacionado a una falta de adecuación de la realidad con las expectativas del sujeto. El deterioro de la autoestima en el trabajo o de logros personales, se refiere a la existencia de un sentimiento de ausencia de éxito en las labores habituales, conllevando a una sensación de rechazo de sí mismo. (pág. 274).

La falta de logro personal en el trabajo, se caracteriza por una desilusión e impotencia para dar sentido de sí mismo; Se experimentan sentimientos de fracaso personal, carencias de expectativas laborales y una generalización insatisfacción (Paz, 2020).

Por lo mencionado, los indicadores (Dimensiones) antes descritos actúan de forma integrada en la aparición de síntomas y efectos *burnout* como efectos de los estresores laborales (falta de apoyo social, escasas oportunidades de desarrollo, exceso de trabajo, conflicto de roles, entre otros), los sujetos desarrollan sentimiento de agotamiento emocional que posteriormente dan lugar a la aparición de una actitud despersonalizada en el entorno laboral-familiar, derivando en la pérdida del compromiso de implicación en el trabajo. La relación entre estas etapas se observa a continuación en la siguiente figura.

**Figura 1. Dimensiones del Síndrome de *Burnout***



Fuente: Paz (2020)

#### 1.4. Síntomas del síndrome de *burnout*

La comprensión de los síntomas del síndrome de *burnout* requiere atender tanto a su base fisiopatológica como a sus manifestaciones psicológicas y conductuales.

Desde la perspectiva neuroendocrina, la respuesta al estrés se inicia con la percepción del estresor que involucra el tálamo, el córtex prefrontal y el sistema límbico, y culmina en la activación del eje hipotálamo–hipófisis–suprarrenal (HHS); en la fase aguda predominan catecolaminas (adrenalina) que facilitan la respuesta de “lucha o huida”, y si el estresor persiste se activa la secreción sostenida de cortisol para mantener la homeostasis energética (Lovo, 2020).

Cuando la demanda se prolonga y el organismo entra en la fase de agotamiento, las respuestas hormonales pierden eficacia, se alteran los ritmos fisiológicos y se acumulan efectos nocivos que favorecen la aparición de síntomas psicósomáticos como: fatiga crónica, insomnio, cefaleas, trastornos digestivos, taquicardia (Hsu et al., 2001; Duval et al., 2010, citados en Lovo, 2020).

A nivel clínico y conductual, los síntomas del burnout suelen agruparse en tres grandes dimensiones interrelacionadas.

La primera, cansancio o agotamiento emocional, se manifiesta como una sensación persistente de falta de energía, abatimiento y desesperanza que reduce la capacidad de respuesta ante las demandas laborales; la segunda, evitación, aislamiento o despersonalización, se expresa por conductas de retirada (ausentismo, falta a reuniones, distanciamiento en la atención a usuarios o alumnos) y por una actitud fría, cínica o despectiva hacia las otras personas; y la tercera, pérdida de realización personal, implica la percepción de ineficacia profesional, disminución de la autoestima laboral y pérdida del sentido de gratificación por la tarea (Paz, 2020).

Estas categorías según Bosqued (2008), citado en Paz (2020), suelen coexistir y variar en intensidad: por ejemplo, un docente puede mostrar principalmente agotamiento sin llegar a la despersonalización, o bien ocultar su deterioro bajo una aparente dedicación que en realidad engloba una falta de satisfacción real.

Por lo mencionado, el desarrollo del *burnout* suele seguir un curso procesual: desde un entusiasmo inicial con altas expectativas, pasando por etapas de estancamiento y frustración frente a resultados insatisfactorios, hasta la etapa final de “quemado” o colapso donde predominan la apatía, el colapso físico y la pérdida de control emocional.

## **Enfoques teóricos sobre el síndrome de *burnout***

### **Enfoque psicológico aplicado**

Desde un enfoque psicológico aplicado, Genoud y Waroux (2021) sostienen que el burnout se estructura en tres ejes principales que definen la respuesta emocional y cognitiva del docente frente al estrés laboral prolongado. Estos ejes, afectivo, actitudinal y cognitivo, explican la forma en que las emociones, las actitudes y las percepciones interactúan en el desarrollo del síndrome. El modelo resalta que el

componente emocional es el núcleo del Burnout, pues la pérdida de energía y motivación antecede a las demás manifestaciones conductuales y cognitivas.

- **Eje afectivo:** se relaciona con la fatiga emocional constante y la pérdida del entusiasmo por las tareas educativas, lo que conduce a un estado de agotamiento persistente.
- **Eje actitudinal:** se refleja en el desapego, el cinismo y la indiferencia hacia los demás, especialmente hacia los estudiantes y compañeros de trabajo.
- **Eje cognitivo:** se vincula con la autopercepción de ineficacia profesional, la frustración y la disminución del sentido de logro personal.

Comprender estas tres dimensiones permite intervenir sobre los factores emocionales y cognitivos del síndrome, fortaleciendo los recursos personales y las estrategias de afrontamiento del profesorado (Genoud y Waroux, 2021).

De acuerdo con Carlotto (2011), quien identifica al Burnout como una respuesta emocional al estrés laboral excesivo, que se manifiesta a través de tres dimensiones principales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El agotamiento representa la pérdida progresiva de energía y entusiasmo, la despersonalización se expresa en actitudes frías o distantes hacia los alumnos y colegas, mientras que la baja realización personal implica la sensación de ineficacia y frustración profesional. Estas tres dimensiones interactúan entre sí y forman un cuadro psicológico que debilita el compromiso laboral y el equilibrio emocional del docente, lo que refleja el carácter multidimensional del síndrome.

Paralelamente, Colino y Pérez (2015) afirman que las dimensiones del Burnout se manifiestan de manera simultánea y conforman un cuadro psicológico que afecta el bienestar integral del profesorado. En su estudio con docentes de educación secundaria, identificaron que el agotamiento emocional es el componente más visible, mientras que la despersonalización y la baja realización personal se desarrollan como consecuencias del estrés sostenido y la falta de apoyo

institucional. Estas dimensiones actúan de forma acumulativa, incrementando el malestar y reduciendo la satisfacción profesional.

- **Agotamiento emocional:** se expresa a través del cansancio físico, la fatiga mental y la pérdida del compromiso hacia la práctica pedagógica.
- **Despersonalización:** se manifiesta mediante actitudes negativas, frialdad o distanciamiento afectivo hacia los alumnos y el entorno de trabajo.
- **Baja realización personal:** describe la sensación de ineficacia, la pérdida del sentido vocacional y la percepción de que el esfuerzo realizado no produce resultados satisfactorios.

La interacción entre estas dimensiones produce un proceso de desgaste progresivo que afecta la motivación, el equilibrio emocional y la calidad educativa. Reconocer estos componentes resulta esencial para la detección temprana del Burnout y la aplicación de estrategias institucionales que promuevan el bienestar docente (Colino y Pérez, 2015).

### **Enfoque de conservación de recursos**

El principio fundamental sobre esta teoría, lidera una perspectiva complementaria enfocada en la gestión y pérdida de un individuo. Según Fernández et al., (2021), el principio fundamental de la teoría de la conservación de recursos, es que los individuos buscan adquirir, proteger y maximizar sus recursos (objetos, condiciones, energías y recursos personales) para reducir el estrés psicológico y prevenir el agotamiento. Por lo tanto, el desarrollo de *burnout* se describe como un proceso continuo y espiralado, causado por una pérdida constante, a menudo de bajo nivel, de recursos.

De acuerdo con Díaz y Pérez (2021) el supuesto básico de esta teoría es que las personas se esfuerzan en proteger, conservar, fomentar y obtener más recursos. A partir de este fenómeno, las situaciones estresantes aparecen cuando se produce una pérdida real de los recursos o bien cuando se amenaza a los mismos.

Por tanto, si se consigue evitar la pérdida o recuperarse de la misma produciendo más recursos, disminuirían los niveles de estrés. Siguiendo con esta lógica, la pérdida o amenaza de pérdida provocaría una predisposición hacia la protección de los recursos que ya se poseen, pero no siempre hacia la creación de nuevos recursos (Fernández et al., 2021, pág. 184).

Por el contrario, quienes disponen de una mayor cantidad de recursos suelen ser, a su vez, los más propensos a generarlos, dando lugar así a un ciclo de ganancias. Asimismo, esta teoría destaca el efecto positivo que pueden tener los eventos estresantes, considera que, con el fin de evitar la pérdida de recursos, las personas tienden a proteger aquellos que ya poseen y, además, a recuperar los que se han visto mermados. En este sentido, puede afirmarse que la exposición a altos niveles de *burnout* no solo funciona como un evento estresante; sino que, además, puede constituir un factor clave para la activación de estrategias de afrontamiento orientadas a la obtención de nuevos recursos, como, por ejemplo, el capital psicológico (Ennis et al., 2000; Carvajal et al., 2014, citados en Fernández et al., 2021).

En retrospectiva, el capital psicológico según C) se ha planteado como una variable que podría contribuir a prevenir o atenuar los efectos del síndrome de *burnout* sobre la salud de los trabajadores. En este sentido, el presente trabajo adopta la conceptualización propuesta por Luthans et al., (2007), quienes lo definen como un constructo de segundo orden integrado por cuatro recursos. En primer lugar, la autoeficacia, entendida como la confianza para afrontar retos y tareas exigentes; en segundo lugar, el optimismo, referido a la realización de atribuciones positivas sobre los logros presentes y futuros. Asimismo, la esperanza implica la capacidad de Restablecer metas, perseverar en su consecución y reajustarlas cuando resulta necesario para alcanzar el éxito. Finalmente, la resiliencia se relaciona con la capacidad de recuperarse de la adversidad e incluso salir fortalecido de ella (Fernández et al., 2021).

## Teoría de demandas-recursos del trabajo

De acuerdo con la teoría de Demandas y Recursos Laborales, en el contexto laboral se identifican distintos factores psicosociales que se agrupan en dos categorías principales: las demandas laborales y los recursos laborales (Mérida et al., 2022); Por un lado, las “Demandas Laborales” son aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que requieren un esfuerzo sostenido y se asocian con costos fisiológicos o psicológicos, como la sobrecarga de trabajo.

Estas demandas se han identificado como predictores positivos y significativos del burnout en estudios con educadores. Según Taris et al., (2017), citado en Mérida et al., (2022), aunque a la profesión docente se le atribuye un fuerte componente vocacional, los educadores están expuestos a diversos estresores académicos, como las demandas emocionales, la falta de apoyo y los comportamientos disruptivos del alumnado. En consecuencia, resulta frecuente observar elevados niveles de rotación y abandono, así como la intención de dejar la profesión ante la aparición de mejores oportunidades laborales.

Por otro lado, los “Recursos Laborales” de acuerdo a Mérida et al., (2022), son aspectos que son funcionales para lograr metas, reducir las demandas laborales y estimular el crecimiento. Estos recursos (ej., apoyo organizacional, autonomía) tienen una relación negativa significativa con el *burnout* (Máynez, 2021).

En relación con lo mencionado, el modelo opera a través de un doble proceso causal el proceso de deterioro de la salud, donde las altas demandas llevan al agotamiento; y el proceso motivacional, donde los recursos laborales llevan al *engagement* y previenen el *burnout*. Por ejemplo, en el sector educativo, que a menudo se caracteriza por altos niveles de presión y limitado apoyo organizacional, de modo que, el apoyo administrativo es un factor crucial para mitigar el *burnout* (Máynez, 2021).

## **Burnout en docentes académicos**

En la práctica educativa, la acumulación de estresores laborales jornadas extensas, sobrecarga administrativa, demandas relacionales intensas junto con la ausencia de recursos de apoyo y estrategias de afrontamiento incrementan la probabilidad de que los síntomas descritos profundicen, afectando no solo la salud del docente sino también su desempeño y la calidad del proceso educativo.

Por lo mencionado, Rodríguez y Fernández (2017) describen, el *burnout* docente como un fenómeno multidimensional que se compone de tres factores interrelacionados: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja eficacia profesional. Estas dimensiones explican cómo el estrés laboral prolongado afecta tanto el desempeño como el bienestar psicológico del profesorado.

- **Agotamiento emocional:** Representa la pérdida de energía, entusiasmo y disposición hacia el trabajo, generando cansancio físico y mental que impide mantener el mismo nivel de compromiso con la enseñanza.
- **Despersonalización:** Implica la adopción de actitudes frías, distantes o negativas hacia los alumnos y colegas, lo que deteriora el clima laboral y la relación educativa.
- **Baja eficacia profesional:** Se asocia con la sensación de ineficacia, frustración y percepción de no cumplir con las expectativas laborales ni con los resultados esperados.

Estas tres dimensiones constituyen la base del diagnóstico del Burnout docente, permiten medir la severidad del síndrome y diseñar estrategias que fortalezcan la salud emocional y la motivación del profesorado (Rodríguez y Fernández, 2017).

## **Motivación**

En referencia a la motivación laboral, se requiere entender los aspectos conceptuales de la motivación en general, esta ha llegado a ser vista bajo diferentes

enfoques contextuales y evaluada a partir de diferentes métodos (Peña y Villón, 2018). A continuación, se detallan diferentes conceptos de motivación:

- Según Chiavenato (2000) citado en Peña y Villón (2018), la motivación se vincula directamente con la conducta humana, el comportamiento es resultado de factores internos y externos que activan deseos y necesidades, los cuales generan la energía necesaria para orientar al individuo hacia acciones dirigidas al logro de objetivos.
- Por su parte, Delgado (1999), citado en Peña y Villón (2018), concibe la motivación como un proceso mediante el cual las personas deciden realizar esfuerzos específicos con el fin de alcanzar metas y objetivos que permitan satisfacer determinadas necesidades o expectativas, considerando que el nivel de satisfacción obtenido influye en la intensidad de los esfuerzos futuros.
- Asimismo, González (2008), citado en Peña y Villón (2018), define la motivación como un conjunto de procesos psíquicos que, en interacción con estímulos externos, se relacionan con la personalidad del individuo y generan o no satisfacción.

En conjunto, estas definiciones coinciden en que la motivación tiene su origen en el individuo y que la necesidad constituye el punto de partida para la acción orientada a metas. No obstante, una vez satisfecha una necesidad, surgen nuevas que continúan impulsando al individuo a establecer y alcanzar otros objetivos.

### **Teorías de la motivación**

El estudio de la motivación ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que buscan explicar los factores que activan, orientan y sostienen la conducta humana en el trabajo. En este marco, las teorías motivacionales coinciden en que la satisfacción de necesidades y la orientación hacia metas constituyen el eje central del comportamiento laboral (Peña y Villón, 2018).

Desde los modelos clásicos de contenido motivacional, Palma (2000) analiza la motivación laboral a partir de los aportes de Herzberg (1959) y McClelland (1970), señalando que estos enfoques permiten comprender la conducta del trabajador al identificar los factores que inciden en la satisfacción, el compromiso y la productividad. En el contexto educativo, estos modelos resultan pertinentes, evidencian la interacción entre las condiciones del entorno institucional y las necesidades personales del docente.

### **Teoría de los dos factores de Herzberg**

En primer lugar, la teoría de los dos factores de Herzberg (1959) distingue entre factores higiénicos y factores motivacionales. Los factores higiénicos se relacionan con el contexto externo del trabajo, como el salario, la supervisión, las políticas institucionales y el ambiente físico. Su presencia evita la insatisfacción, pero no garantiza motivación. En cambio, los factores motivacionales se vinculan con el contenido del trabajo y comprenden el logro, la responsabilidad, la autonomía, el reconocimiento y las oportunidades de crecimiento, siendo estos los que generan satisfacción y compromiso sostenido (Chiavenato, 2000; Peña y Villón, 2018).

### **Teoría de las tres necesidades: Logro, poder, afiliación**

De manera complementaria, la teoría de las necesidades de McClelland (1970) sostiene que la conducta laboral está guiada por tres necesidades predominantes: logro, afiliación y poder. La necesidad de logro se manifiesta en el deseo de alcanzar metas exigentes y obtener resultados de calidad; la necesidad de afiliación se asocia con la búsqueda de relaciones interpersonales positivas y sentidas de pertenencia; mientras que la necesidad de poder se expresa en la capacidad de influir en otros y participar en la toma de decisiones. En la docencia, estas necesidades se reflejan en la búsqueda de excelencia académica, el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico (McClelland, 1970; citado en Peña y Villón, 2018).

## **Teoría ERC de Alderfer**

Asimismo, Peña y Villón (2018), destacan la relevancia de la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, la cual plantea que la motivación humana se organiza en niveles progresivos. En primer término, se encuentran las necesidades básicas o primarias, que incluyen las fisiológicas y de seguridad. Una vez satisfechas, emergen las necesidades secundarias, entre las que se ubican las sociales, de estima y de autorrealización. En el contexto laboral, este enfoque permite comprender que la motivación se fortalece cuando las condiciones básicas están cubiertas y existen oportunidades de desarrollo personal y profesional.

En esta misma línea, la teoría ERC de Alderfer reformula el modelo de Maslow al agrupar las necesidades en tres categorías: existencia, relación y crecimiento. Este enfoque reconoce que las personas pueden experimentar simultáneamente distintos tipos de necesidades y que la frustración en un nivel puede intensificar la búsqueda de satisfacción en otro, lo cual resulta útil para analizar contextos laborales dinámicos como el educativo.

## **Teoría de la expectativa de Vroom**

Por otra parte, las teorías de proceso amplían el análisis al centrarse en cómo se produce la motivación. La teoría de la expectativa de Vroom plantea que el esfuerzo del individuo depende de la relación percibida entre el desempeño, los resultados esperados y el valor que estos tienen para la persona. En el trabajo docente, esta teoría explica cómo las expectativas de reconocimiento, estabilidad o desarrollo profesional influyen en la intensidad y persistencia del esfuerzo (Vroom, 1979; citado en Peña y Villón, 2018).

## **Teoría de establecimiento de metas**

Finalmente, la teoría del establecimiento de metas de Locke sostiene que la motivación se incrementa cuando las personas participan en la definición de objetivos claros y desafiantes. Las metas orientan la conducta, regulan el esfuerzo

y favorecen el compromiso con la tarea. En los entornos educativos, la claridad de objetivos, el *feedback* y la alineación entre metas personales e institucionales fortalecen la autorregulación y la mejora continua del desempeño docente (Locke, 1969 citado en Páramo, 2020).

### **Motivación laboral**

Debido a lo mencionado, alcanzar el análisis sobre el síndrome de *burnout* en el ámbito educativo, la comprensión sobre el fenómeno de la motivación laboral es necesaria, debido a la relación del estado motivacional del docente está intrínsecamente ligado a su bienestar y desempeño (Flores et al., 2022). Según Peña y Villón (2018) la motivación laboral tiene dos enfoques, para la psicología, la motivación se entiende como el conjunto de necesidades, deseos e impulsos que activan, orientan y sostienen la conducta humana, siendo un factor esencial para la supervivencia y el logro de objetivos.

Por otro lado, en el ámbito laboral y organizacional, la motivación adquiere especial relevancia frente a los constantes cambios derivados del avance tecnológico, la globalización y la transformación continua del contexto empresarial. En este sentido, la motivación laboral se configura como un elemento clave para el desarrollo eficaz de las organizaciones, se encuentra estrechamente vinculada con la satisfacción laboral, las relaciones interpersonales y el ambiente de trabajo (Peña y Villón, 2018).

### **Componentes de la motivación laboral**

La motivación laboral se estructura a partir de diversos elementos que interactúan para mantener el interés y la satisfacción del trabajador en su desempeño. En el contexto educativo, estos componentes se reflejan en la manera en que el docente percibe su entorno laboral, las condiciones de trabajo y las oportunidades de crecimiento profesional. Según Fedyaeva et al., (2020), los factores que conforman la motivación del personal académico son de tipo socio-psicológico, y abarcan funciones económicas, morales y sociales que influyen en la conducta y el

compromiso del trabajador. En consecuencia, la motivación del profesorado no depende únicamente de incentivos materiales, sino también de la valoración moral y social que recibe por su labor educativa.

Por otro lado, desde una perspectiva empírica, Tirana et al., (2023) sostienen que, los componentes motivacionales se dividen en internos y externos, los cuales influyen de manera directa en la satisfacción laboral del profesorado. En su investigación evidenciaron que la motivación interna, asociada con la cooperación, la orientación al logro y el deseo de superación, ejerce un impacto más fuerte en la satisfacción que los factores externos, como el salario o las condiciones materiales. De esta manera, los autores destacan que la motivación laboral de los docentes es un fenómeno integral en el que los factores personales, sociales y contextuales se interrelacionan para fortalecer la dedicación y el compromiso con la enseñanza.

### **Factores de la motivación laboral**

La motivación laboral puede explicarse a partir de distintos tipos de regulación que influyen en la conducta del individuo. En primer lugar, la motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por interés propio, disfrute o satisfacción personal. En este caso, el comportamiento surge de manera autónoma y está alineado con los valores y preferencias del individuo, lo que favorece un mayor compromiso y persistencia en la tarea (Melchor, Piarpusan y Placeres, 2024).

En relación al modelo de motivación laboral propuesto por López (2021) se plantea que, el comportamiento del docente se explica a partir de la interacción entre factores intrínsecos y factores extrínsecos. Estos elementos determinan el grado de satisfacción, compromiso y eficacia que el profesor manifiesta en su desempeño profesional dentro de las instituciones educativas. La combinación equilibrada de ambos factores permite al docente mantener un nivel óptimo de implicación y convertirse en un agente activo del proceso de enseñanza–aprendizaje. A continuación, se presentan los dos tipos de factores motivacionales que conforman este modelo:

## **Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca, según Gilal et al. (2020), citado en Melchor, Piarpusan y Placeres (2024) se refiere a la realización de una conducta impulsada por el interés, el disfrute o la satisfacción personal que esta genera. En este tipo de motivación, la acción es autónoma y responde a intereses propios del individuo, como ocurre cuando una persona se siente motivada a adquirir un automóvil por su interés o pasión hacia este tipo de bienes.

En síntesis, los factores intrínsecos comprenden los motivos personales e internos que impulsan al docente a enseñar, tales como la vocación, la superación personal, el deseo de logro y la autorrealización profesional. Estos factores se asocian al placer de enseñar y al sentido de propósito que el profesor encuentra en su labor, generando una motivación duradera y autónoma.

## **Factores extrínsecos**

En contraste, la motivación extrínseca se presenta cuando la conducta está orientada a obtener recompensas externas o a cumplir con exigencias impuestas por el entorno, como incentivos económicos, reconocimiento o presión de autoridad (Deci y Ryan, 2009, citados en Melchor et al., 2024). En este tipo de motivación, el comportamiento no necesariamente responde a intereses personales, sino que es percibido como controlado, lo que puede limitar la internalización del esfuerzo y la continuidad del desempeño. En conjunto, estos factores estimulan el desempeño mediante recompensas tangibles o sociales que refuerzan la satisfacción y la permanencia del docente en la institución.

## **Motivación introyectada**

Por último, la motivación introyectada ocupa una posición intermedia entre la motivación intrínseca y la extrínseca. En este caso, el individuo actúa impulsado por presiones internas, como evitar sentimientos de culpa, vergüenza o ansiedad, o bien para reforzar su autoestima y aceptación social (Gilal et al., 2020, citados en Melchor et al., 2024). Aunque la regulación proviene del interior, el comportamiento

no es plenamente autónomo, responde a la necesidad de aprobación o al temor al rechazo.

En conjunto, estos tipos de motivación permiten comprender que la conducta laboral puede estar guiada tanto por intereses personales como por presiones externas o internas, influyendo de manera diferenciada en el compromiso, la satisfacción y el desempeño del trabajador.

### **Características de la motivación laboral**

La motivación laboral presenta una serie de características que permiten comprender cómo se manifiesta y sostiene en el contexto educativo. Una de las principales es su naturaleza dinámica, evoluciona en función de las experiencias del docente, de las condiciones institucionales y de las relaciones interpersonales en el trabajo. Rodríguez y Herrera (2023) señalan que, la motivación del profesorado se relaciona estrechamente con el clima organizacional y el nivel de desempeño docente, pues ambos factores influyen en la percepción de bienestar, la eficacia y la satisfacción personal. De este modo, la motivación no puede entenderse como un estado fijo, sino como un proceso continuo que se fortalece o debilita según las condiciones laborales y el apoyo institucional.

Otra característica relevante es su vínculo con el compromiso y la identificación profesional del docente. Loayza et al. (2022), destacan que, la motivación laboral se refleja en el grado de implicación del profesor con los objetivos educativos y en su capacidad para adaptarse a los cambios del entorno pedagógico. Los autores resaltan que los docentes motivados demuestran mayor interés en su formación permanente, mayor disposición para la innovación didáctica y un sentido de pertenencia hacia la institución en la que laboran. Esto demuestra que la motivación constituye un factor determinante para alcanzar un desempeño eficaz y una enseñanza de calidad.

Asimismo, Roa y Fernández (2020) sostienen que, la motivación docente se caracteriza por la presencia de componentes psicoeducativos y sociales que inciden en la actitud profesional. Los autores hallaron que el nivel de motivación

está condicionado por la vocación, las condiciones de trabajo y la percepción de reconocimiento. Cuando estos aspectos se encuentran equilibrados, el profesorado experimenta satisfacción y compromiso con su labor; en cambio, la falta de apoyo institucional y la escasa valoración social generan desánimo y disminución del rendimiento. Por tanto, la motivación laboral se distingue por su relación directa con la calidad educativa y con el bienestar integral del docente.

### **Factores determinantes de la motivación docente**

La motivación laboral en el ámbito educativo depende de múltiples factores que determinan el grado de compromiso y satisfacción del docente frente a su labor. Estos factores pueden encontrarse tanto en el plano personal como en el organizacional y social. Saavedra et al. (2022) señalan que, la motivación y el desempeño docente mantienen una relación directamente proporcional, pues la motivación constituye un elemento determinante para alcanzar un desempeño pedagógico eficaz. Los autores explican que la motivación interna, vinculada con el entusiasmo y la vocación, influye significativamente en la calidad de la enseñanza, mientras que la motivación externa, asociada a la estabilidad y las condiciones laborales, contribuye a la permanencia y productividad del profesorado.

En el contexto universitario, Muñoz Palomeque y Abbeh (2021) afirman que, la motivación laboral, junto con la capacitación y la identificación institucional, constituye uno de los principales predictores del desempeño docente. Su estudio demuestra que el nivel de motivación de los profesores se ve influido por la oportunidad de desarrollo profesional, el reconocimiento académico y la coherencia entre las metas personales y los objetivos institucionales. Estos determinantes fortalecen la satisfacción y el sentido de pertenencia del trabajador educativo, generando un impacto positivo en su desempeño y en la calidad de la formación impartida.

De manera complementaria, Ulloa (2023) destaca que, las condiciones socioeconómicas y las políticas de gestión universitaria son determinantes esenciales de la motivación laboral. Su investigación revela que la falta de

incentivos, los bajos salarios y el escaso reconocimiento institucional afectan negativamente el compromiso y la estabilidad emocional de los docentes. Sin embargo, el autor enfatiza que cuando las instituciones promueven la participación, la investigación y el intercambio académico, se incrementa la motivación y el deseo de superación profesional. En este sentido, la motivación laboral depende tanto del contexto estructural como del reconocimiento del valor del trabajo educativo.

Entre los determinantes de la motivación en el profesorado destacan la percepción de justicia organizacional, la comunicación efectiva y la participación en la toma de decisiones. Cuando los equipos directivos promueven prácticas transparentes y canales formales de reconocimiento, se incrementa la sensación de autoeficacia y control sobre el propio desempeño, lo que sostiene la energía motivacional a largo plazo. Asimismo, la disponibilidad de recursos pedagógicos y el apoyo entre pares fortalecen el clima de colaboración, condición asociada con mayor involucramiento y compromiso docente con los objetivos curriculares (Puma, 2020).

### **Factores de riesgo de la motivación docente**

La motivación laboral genera una serie de efectos directos sobre el desempeño, la productividad y el bienestar del docente. Cuando los profesores se sienten motivados, muestran mayor compromiso con la enseñanza, una actitud proactiva y un nivel elevado de responsabilidad frente a sus estudiantes. De acuerdo con, Loayza et al., (2022), la motivación se relaciona estrechamente con la calidad del desempeño docente, influye en la preparación de las clases, la gestión del aula y la interacción pedagógica. En consecuencia, docentes con altos niveles de motivación desarrollan una mayor capacidad para adaptarse a los cambios del entorno educativo, lo que fortalece su desempeño incluso en contextos de alta exigencia (Loayza et al., 2022).

En el contexto internacional, Eryilmaz et al., (2025) sostienen que, la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo constituyen consecuencias fundamentales de la motivación en el profesorado. Su estudio, realizado en 46 sistemas educativos, evidencia que el liderazgo institucional, la disciplina de los estudiantes y la carga

laboral inciden directamente en la satisfacción del docente. Cuando las condiciones laborales son adecuadas, los profesores experimentan bienestar emocional, estabilidad y permanencia en la profesión. Por el contrario, un entorno adverso genera desmotivación, ausentismo y menor compromiso con la institución educativa.

Paralelamente, Roa y Fernández (2020) destacan que, la falta de motivación docente puede derivar en una disminución de la vocación, del interés por la enseñanza y de la calidad educativa. Los autores concluyen que la desmotivación no solo afecta el rendimiento individual, sino también el clima institucional y el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, cuando los educadores experimentan satisfacción y reconocimiento, fortalecen su sentido de identidad profesional y desarrollan mayor resiliencia frente a las dificultades del entorno laboral. Por ello, los consecuentes de la motivación laboral trascienden el plano individual, y repercuten en la eficacia y sostenibilidad del sistema educativo.

Como resultado, un nivel motivacional elevado se traduce en consecuencias positivas en la gestión del aula, la innovación didáctica y la retención de talento docente. La literatura muestra que docentes con motivos intrínsecos activados tienden a implementar metodologías activas, evaluar con mayor retroalimentación formativa y sostener relaciones pedagógicas de apoyo, lo que impacta en el compromiso estudiantil y en indicadores de logro. A nivel institucional, estos efectos se expresan en menores tasas de rotación, mayor participación en proyectos académicos y continuidad en procesos de mejora de la calidad educativa (Pincay et al. (2023).

Adicionalmente, la motivación laboral del profesorado puede verse afectada por diversos factores de riesgo que disminuyen el compromiso, la satisfacción y el bienestar emocional en el ejercicio de la docencia. Näkk y Timoštšuk (2021) explican que, las presiones externas derivadas de las políticas neoliberales en educación generan un aumento del estrés y una reducción de la autonomía del docente. Las exigencias de evaluación estandarizada, los currículos rígidos y la competencia institucional producen un clima de tensión que impacta negativamente

en la motivación. Estas condiciones provocan que muchos profesores experimenten agotamiento profesional y pérdida del sentido vocacional, lo que repercute en la calidad de la enseñanza y en la estabilidad del sistema educativo.

Del mismo modo, Han y Yin (2016) señalan que, entre los principales riesgos asociados a la desmotivación docente se encuentran el abandono de la profesión, el agotamiento emocional y la insatisfacción laboral. Su análisis muestra que la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento y la escasa autonomía son factores que erosionan la motivación y la identidad profesional. Además, el deterioro del equilibrio entre las demandas laborales y las recompensas percibidas incrementa la intención de renuncia y reduce la resiliencia del profesorado. Estos autores destacan la necesidad de atender estos riesgos mediante políticas institucionales que promuevan el apoyo psicológico y la valoración del trabajo educativo.

En el contexto latinoamericano, Ulloa (2023) identifica como factores de riesgo la falta de incentivos económicos, el bajo salario, la precariedad contractual y la limitada participación en procesos de investigación. Estos elementos generan frustración y una percepción de desigualdad que disminuyen la motivación y el compromiso con la docencia universitaria. El autor advierte que cuando las instituciones no garantizan condiciones adecuadas ni espacios de crecimiento profesional, los docentes tienden a desarrollar apatía y desinterés por la enseñanza. En consecuencia, el fortalecimiento de la motivación laboral requiere reducir los riesgos estructurales y promover entornos educativos más equitativos y estimulantes.

También constituyen factores de riesgo la sobrecarga administrativa, la ambigüedad de rol y la desconexión entre exigencias evaluativas y recursos disponibles. La acumulación de tareas no pedagógicas y la presión por resultados sin acompañamiento técnico deterioran el sentido de autoeficacia, promueven desgaste emocional y debilitan la orientación al logro. La gestión preventiva requiere clarificar responsabilidades, redistribuir cargas y asegurar apoyos

instrumentales para reducir el costo motivacional y proteger el bienestar del profesorado en contextos de alta demanda (Gómez, 2022).

### ***Burnout* y motivación laboral en docentes**

Según estudio realizado por Villafuerte et al. (2024), la relación entre el bienestar psicológico y el síndrome de *Burnout* en docentes de educación superior en Quito, Ecuador. Los resultados evidencian que los profesores, aunque en su mayoría no presentan niveles elevados de *Burnout*, muestran un 35,86% con indicios de agotamiento emocional. Este hallazgo resalta la importancia de atender el componente del cansancio mental, puesto que influye directamente en la disminución de la satisfacción laboral y el rendimiento docente. Los autores señalan que el bienestar psicológico, medido a través de las dimensiones de autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal, actúa como un factor protector ante el desgaste profesional, favoreciendo la resiliencia y el compromiso con la enseñanza.

Asimismo, el estudio enfatiza que el equilibrio entre bienestar y motivación laboral contribuye a prevenir el desarrollo del síndrome de *Burnout*. Los docentes que experimentan un entorno institucional favorable, caracterizado por apoyo organizacional, reconocimiento y oportunidades de desarrollo, presentan niveles más altos de motivación intrínseca y de eficacia profesional. Villafuerte et al. (2024), concluyen que, fortalecer los programas de bienestar emocional basados en la psicología positiva y la gestión del estrés constituye una estrategia esencial para mantener la salud mental del profesorado, promover su desempeño óptimo y garantizar la calidad del proceso educativo.

## **CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Paradigma postpositivista**

El presente estudio, se inscribe en el paradigma post – positivista, que admite que la existencia de una realidad objetiva, pero reconoce la imposibilidad de captar dicha realidad de manera absoluta, por tanto, se recurre a procedimientos empíricos y a la medición cuantitativa rigurosa para aproximarse a las relaciones entre variables (Fernández y Vela, 2021). Desde esta perspectiva, la hipótesis y observaciones se someten a contraste mediante instrumentos estandarizados y análisis estadísticos, al tiempo que se consideran las limitaciones epistemológicas propias de la observación social y la necesidad de la interpretación teórica y metodológica para fortalecer la interpretación de los resultados.

### **2.2. Enfoque**

El enfoque empleado para esta investigación es de tipo cuantitativo, orientado a la cuantificación sistemática del síndrome de burnout y de los niveles de motivación laboral en el cuerpo docente. Este enfoque permite medir dimensiones específicas de ambos constructos, estimar niveles, comparar grupos y evaluar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables mediante técnicas estadísticas inferenciales, garantizando objetividad en la recolección y tratamiento de los datos y posibilitando generalizaciones analíticas dentro del marco poblacional estudiado (Faneite, 2023)

### **2.3. Tipo de estudio**

Esta investigación adopta un tipo de estudio no experimental y observacional, en el que las variables se registran en su estado natural sin intervención ni manipulación por parte de los investigadores abordado. Dado que no se introduce intervención alguna ni se asignan condiciones experimentales, este diseño metodológico permite explorar asociaciones y patrones entre las variables de estudio tal como se presentan en la práctica sobre la población estudiada (Calle, 2023).

## **2.4. Alcance**

El alcance de estudio emplea el diseño descriptivo – correlacional. En primer lugar, el alcance descriptivo se enfoca en describir detalladamente las propiedades y características de un fenómeno, sin establecer relaciones de causa y efecto; Busca responder preguntas sobre: ¿Qué?; ¿Cómo?; ¿Cuándo?; y ¿Dónde ocurre un suceso? Obteniendo una perspectiva precisa sobre un fenómeno a través de la medición y análisis de variables (Galarza, 2020). En el contexto de este estudio el alcance descriptivo se limita a observar y describir la caracterización de las mediciones de niveles de síndrome de burnout y de la motivación laboral en la muestra estudiada.

Por otro lado, el alcance correlacional es un tipo de investigación que tiene como objetivo determinar la relación o grado de asociación entre dos o más variables (autor). Este tipo de estudios no buscan establecer causalidad, sino medir si los cambios en una variable están asociados con cambios en otra, al igual que la fuerza de las asociaciones (Galarza, 2020). Para este caso, el alcance correlacional busca identificar y cuantificar la relación estadística entre las variables: 1) Niveles de Burnout; y 2) Niveles de motivación, del cuerpo docente.

## **Corte**

Este estudio adopta un corte transversal. Este método corresponde al análisis de datos de una población en un momento específico. Es decir, el estudio de corte transversal permite describir variables y examinar la incidencia o interrelación entre ellas en una única instancia, como tomar una “fotografía” de la población (Manterola et al., 2023). En el contexto de este estudio, permite obtener una observación de la comunidad docente estudiada, facilitando el análisis de sus métricas.

## **Técnicas e instrumentos**

Para la selección de información se emplean técnicas mixtas dentro del enfoque cuantitativo de este estudio: 1) Observación; 2) Observación estructura; y 3) Técnicas Psicométricas.

### **A. Observación**

Para este caso, se empleó de la técnica de observación es un método de investigación sistemático donde se observan y registran comportamientos específicos usando criterios, categorías o herramientas estandarizadas en entornos controlados para obtener datos objetivos y cuantificables, facilitando la comparación y el análisis de patrones (Hernández y Duana, 2020). Para este caso, la observación se empleará para realizar un registro del entorno docente bajo el registro de evidencias conductuales y contextuales que complementen la información auto-reportada.

### **B. Entrevista estructurada**

La entrevista estructurada será utilizada para recoger información sociodemográfica, antecedentes, es decir, datos cuantitativos y cualitativos sobre los aspectos organizativos, funciones específicas, y factores contextuales que pudieran influir en el burnout y la motivación de los participantes. Por lo mencionado, la entrevista estructurada es un método de evaluación o investigación que utiliza un conjunto predeterminado de preguntas, formuladas en el mismo orden a los participantes de estudio (Ávila et al., 2020).

Para este estudio, se hizo empleo de una ficha sociodemográfica que recoge información de los participantes como: Edad; Género; Estado civil; Nivel de enseñanza; Tiempo de jornada laboral; entre otros.

### **C. Cuestionario estructurado**

Para este caso se hará uso de técnicas aplicadas de manera dirigida y a través de cuestionarios estandarizados y validados: 1) Cuestionario Breve de Burnout (CBB) para la medición del síndrome de burnout; y la 2) Escala de Evaluación de la Motivación Laboral (EPP) para observar la motivación de los docentes estudiados.

### **D. Cuestionario breve de *burnout***

El Cuestionario Breve de Burnout (CBB) tiene como propósito medir el grado de afectación por el síndrome de burnout en adultos mediante una evaluación sintética de las dimensiones clásicas del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) y, en versiones ampliadas, aspectos antecedentes y consecuentes del proceso de desgaste profesional. En el marco de este estudio, el CBB se utiliza para cuantificar el nivel global de burnout en el profesorado y para explorar su relación con los indicadores de motivación laboral (Montero et al., 2009).

Escala de calificación y número de ítems: La versión breve empleada en este proyecto consta de 9 ítems agrupados en tres factores teóricos (Cansancio/agotamiento emocional: ítems 1–3; Realización personal: ítems 4–6; Despersonalización: ítems 7–9). El formato de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos, con anclajes que habitualmente oscilan entre 1 = “En ninguna ocasión” y 5 = “En la mayoría de las ocasiones”, permitiendo medir la frecuencia con que se experimentan los estados descritos en cada ítem. Esta escala de 5 puntos es la utilizada en numerosas aplicaciones del CBB en población docente (Montero et al., 2009).

La puntuación se obtiene sumando (o promediando) las respuestas de los ítems correspondientes; puede obtenerse una puntuación global de burnout y, si se desea, puntuaciones por subdimensión. En consonancia con la literatura, y dado que diversas validaciones han mostrado apoyo a una puntuación global, se recomienda emplear la puntuación total como indicador principal del nivel de

burnout (puntuaciones más altas indican mayor presencia del síndrome). En caso de presentar interés teórico, pueden explorarse las subescalas con cautela y reportar consistencia interna por dimensión (Montero et al., 2009).

En el estudio original de Moreno et al. (1997) la consistencia interna (alfa de Cronbach) fue de  $\alpha = .74$  para la escala total; por subescalas se reportaron  $\alpha = .82$  (cansancio emocional),  $\alpha = .64$  (realización personal) y  $\alpha = .35$  (despersonalización). En investigaciones posteriores como las de Montero et al., (2009) la fiabilidad global ha sido adecuada de  $\alpha \approx .79$  para la escala total en una población docente universitaria y análisis factoriales han mostrado soluciones que favorecen la interpretación unidimensional o de dos factores en determinadas muestras, lo que respalda el uso de una puntuación total como indicador robusto de burnout en contextos educativos.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,827	9

### E. Escala de motivación laboral para profesorado (EEP / WTMST)

La escala Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) está diseñada para evaluar los distintos tipos de regulación motivacional que orientan la conducta docente frente a las tareas laborales: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación (Fernet et al., 2008). En la adaptación española de Ruiz (2015) se incorporó además la subescala de regulación integrada, resultando en seis dimensiones. En el presente estudio se utiliza esta escala para caracterizar los perfiles motivacionales del profesorado y para analizar su relación con los niveles de burnout.

La versión adaptada aplicada consta de 18 ítems (6 subescalas de 3 ítems cada una: motivación intrínseca; regulación identificada; regulación introyectada; regulación externa; desmotivación; regulación integrada). Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo / no corresponde en absoluto) hasta 7 (Totalmente de acuerdo /

corresponde completamente). Esta métrica de 7 puntos es la empleada en la versión original y en la mayoría de adaptaciones y estudios posteriores, lo que facilita comparaciones y análisis detallados por subescala.

Las puntuaciones por subescala se obtienen sumando o promediando los tres ítems correspondientes; la interpretación es específica por tipo de regulación: puntuaciones altas en motivación intrínseca o en regulación identificada/ integrada denotan motivación más autodeterminada, mientras que puntuaciones elevadas en regulación externa o desmotivación indican motivaciones más controladas o ausencia de motivación (Fernet et al., 2008).

La escala original (WTMST) mostró consistencias internas robustas en las distintas subescalas en las muestras canadienses: valores típicos de  $\alpha$  se sitúan entre .64 y .96 según la subescala y el estudio, con medias altas en motivación intrínseca y en regulación identificada. En la adaptación al español realizada por Ruiz (2015) los coeficientes de consistencia interna reportados fueron: motivación intrínseca  $\alpha = .87$ ; regulación identificada  $\alpha = .89$ ; regulación integrada  $\alpha = .89$ ; regulación introyectada  $\alpha = .75$ ; regulación externa  $\alpha = .52$ ; desmotivación  $\alpha = .82$ .

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,716	18

### **Población, y muestreo**

La población está constituida por los docentes que laboran en una unidad educativa de Latacunga, comprendiendo tanto profesores de educación general básica como de bachillerato.

### **Muestra y muestreo**

La población objeto de estudio estuvo constituida por los 91 docentes que prestan servicios en la unidad educativa de Latacunga, comprendiendo profesores de Educación General Básica y Bachillerato. Dado el reducido tamaño de la población

y el interés por obtener estimaciones representativas a nivel institucional, se optó por un muestreo censal; es decir, se invitó a la totalidad de los docentes a participar y la muestra final quedó compuesta por los 91 profesionales que completaron los instrumentos, constituyendo así una cobertura amplia del universo estudiado. La decisión de aplicar un muestreo censal se fundamenta en la conveniencia metodológica de maximizar la representatividad y minimizar el sesgo de selección en contextos con poblaciones pequeñas, permitiendo además obtener estimaciones descriptivas robustas para la institución en cuestión.

Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo en los niveles de educación básica o bachillerato de la institución al momento de la recolección, encontrarse disponible para completar los instrumentos y otorgar consentimiento informado.

### **Características sociodemográficas**

La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas de los participantes del estudio, con el propósito de contextualizar su composición en términos de edad, género, estado civil, carrera académica y nivel de estudios.

**Tabla 1. Análisis sociodemográfico 1**

<b>Edad</b>		
M		45,87
DE		9,367
Mínimo		27
Máximo		62
<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Femenino	49	53,8
Masculino	42	46,2
<b>Estado Civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Soltero/a	21	23,1
Casado/a	56	61,5
Divorciado/a	10	11,0
Unión libre	3	3,3
Viudo/a	1	1,1

**Nota:** 91 observaciones; Fuente: elaboración propia

La muestra del estudio estuvo conformada por 91 docentes de educación general básica y bachillerato. En términos de edad, los participantes presentaron una media de 45,87 años (DE = 9,367), lo que indica que, en promedio, se trata de un grupo de docentes con trayectoria profesional consolidada. La edad mínima registrada fue

de 27 años y la máxima de 62, lo que evidencia la presencia tanto de profesores jóvenes en etapas iniciales de su carrera como de docentes con experiencia prolongada. Esta amplitud etaria permite analizar el síndrome de burnout y la motivación laboral desde una perspectiva intergeneracional, relevante para comprender cómo el tiempo de práctica pedagógica podría influir en las variables estudiadas.

En cuanto al género, la distribución revela una composición relativamente equilibrada, aunque con ligera predominancia femenina: el 53,8% de los participantes se identificó como mujeres (n=49), mientras que el 46,2% como hombres (n=42). Esta proporción es coherente con la tendencia nacional e internacional que señala una mayor presencia de mujeres en el sistema educativo, especialmente en niveles de educación básica.

Respecto al estado civil, se observó que la mayoría de los participantes eran casados (61,5%, n=56), lo que podría estar asociado a dinámicas de apoyo familiar o cargas adicionales fuera del entorno laboral. El segundo grupo más representado fue el de docentes solteros/as, con un 23,1% (n=21). En menor proporción se registró un 11,0% de docentes divorciados/as (n=10), seguido de un 3,3% en unión libre (n=3) y un 1,1% de personas viudas (n=1). Estas diferencias en composición familiar pueden constituir elementos relevantes para interpretar los niveles de estrés crónico, desgaste emocional y motivación laboral, distintas situaciones conyugales pueden influir tanto en el apoyo social percibido como en las demandas extralaborales.

En conjunto, las características sociodemográficas de la muestra evidencian un grupo docente diverso en términos de edad, con relativa equidad de género y predominancia de participantes casados, condiciones que permiten contextualizar adecuadamente los análisis descriptivos y correlacionales posteriores sobre síndrome de burnout y motivación laboral.

**Tabla 2. Análisis sociodemográfico 2**

<b>Nivel educativo en el que trabaja</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Educación Básica	25	27,5
Educación Secundaria	41	45,1
Educación Bachillerato	25	27,5
<b>Jornada laboral</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Medio completo	4	4,4
Tiempo completo	87	95,6
<b>¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Menos de 5 años	10	11,0
De 5 a 10 años	17	18,7
De 10 a 20 años	33	36,3
De 20 a 30 años	21	23,1
Más de 30 años	10	11,0
<b>¿Cuántas horas trabaja al día?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
De 4 a 6 horas al día	15	16,5
De 7 a 9 horas al día	49	53,8
Más de 9 horas al día	27	29,7

**Nota:** 91 observaciones; Fuente: elaboración propia

En relación con el nivel educativo en el que los docentes desempeñan su labor, los resultados muestran una distribución equilibrada entre educación básica y educación, ambas con un 27,5% de participación (n=25). Sin embargo, el grupo más numeroso corresponde a docentes de educación secundaria, quienes representan el 45,1% de la muestra (n=41). Esta composición permite observar el fenómeno del burnout y la motivación laboral en distintos contextos escolares, donde las exigencias pedagógicas, administrativas y socioemocionales pueden variar significativamente según el nivel educativo. La mayor presencia de docentes de secundaria coincide con estudios que señalan una mayor carga académica y emocional en este grupo, lo que podría influir en la vivencia del desgaste profesional.

En cuanto a la jornada laboral, se evidencia una marcada concentración de docentes con tiempo completo, quienes constituyen el 95,6% de la muestra (n=87). Solo un 4,4% (n=4) reportó trabajar en jornada parcial o medio tiempo. Esta predominancia es relevante, el tiempo completo suele implicar mayores responsabilidades administrativas, número de horas frente al aula y participación en actividades institucionales complementarias, factores que podrían incrementar el riesgo de agotamiento emocional o afectar la motivación laboral.

Sobre el tiempo de experiencia profesional, los resultados muestran una distribución amplia que abarca distintos momentos de la carrera docente. Un 36,3% de los participantes (n=33) reportó tener entre 10 y 20 años de experiencia, convirtiéndose en el grupo más representado. Le siguen quienes tienen entre 20 y 30 años de ejercicio profesional (23,1%, n=21), lo que indica una presencia significativa de docentes con trayectoria consolidada. Los participantes con menos de 5 años de experiencia y aquellos con más de 30 años representan cada uno un 11,0% (n=10), mientras que el 18,7% (n=17) indicó tener entre 5 y 10 años de ejercicio docente. Esta variabilidad en la antigüedad laboral es pertinente para comprender cómo la experiencia influye en la percepción del desgaste, la satisfacción laboral y la autorregulación motivacional.

Finalmente, respecto al número de horas trabajadas por día, se observa que más de la mitad de los docentes (53,8%, n=49) trabaja entre 7 y 9 horas diarias, cifra que coincide con la jornada laboral extendida típica de la profesión docente, la cual frecuentemente incluye preparación de clases, corrección de tareas y reuniones institucionales. Un 29,7% (n=27) reportó trabajar más de 9 horas al día, lo que evidencia una sobrecarga laboral significativa. Solo un 16,5% (n=15) indicó trabajar entre 4 y 6 horas diarias. Este patrón evidencia que la mayoría de docentes trabaja más allá de las horas tradicionales en aula, lo cual puede constituir un importante factor asociado al agotamiento emocional y a la disminución de la motivación intrínseca.

En conjunto, los resultados sociodemográficos muestran a un cuerpo docente mayoritariamente de jornada completa, con una considerable dedicación diaria y con experiencia profesional extensa, lo cual constituye un contexto laboral con demandas elevadas. Estas características aportan elementos esenciales para interpretar los niveles de burnout y motivación laboral observados en el estudio.

**Tabla 3. Análisis sociodemográfico 3**

<b>¿Con quién vive?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Pareja formal	22	24,2
Familia Nuclear	43	47,3
Padres	15	16,5
Solo	7	7,7
Otros	4	4,4
<b>¿Recibe apoyo en las tareas del hogar?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
No, los realiza únicamente mi persona	27	29,7
Sí, recibo apoyo de mi círculo de convivencia	61	67,0
Un tercero contratado	3	3,3
<b>¿Ha recibido capacitación para el manejo del estrés o motivación laboral?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Sí	15	16,5
No	76	83,5

**Nota:** 91 observaciones; Fuente: elaboración propia

En cuanto a la composición del hogar, la mayoría de los docentes manifestó vivir en una familia nuclear, representando el 47,3% de la muestra (n=43). Este tipo de estructura familiar suele estar asociada a dinámicas de corresponsabilidad en el cuidado del hogar, pero también a demandas adicionales relacionadas con la crianza y el acompañamiento académico de hijos, lo cual puede influir en los niveles de estrés y en la disponibilidad de tiempo para actividades de autocuidado. Un 24,2% (n=22) indicó vivir con una pareja formal, mientras que un 16,5% (n=15) vive con sus padres, un patrón que puede estar relacionado con apoyo familiar o coresidencia intergeneracional. El 7,7% (n=7) señaló vivir solo, y el 4,4% (n=4) mencionó otras formas de convivencia. Estas diferencias en el entorno familiar constituyen un componente relevante, dado que las redes de apoyo y las responsabilidades domésticas pueden influir en la vulnerabilidad o protección frente al síndrome de *burnout*.

Respecto al apoyo en las tareas del hogar, los resultados revelan que la mayoría de los docentes (67,0%, n=61) sí recibe algún tipo de ayuda por parte de su círculo de convivencia. Este apoyo constituye un factor potencialmente protector ante la sobrecarga general, favorece una distribución más equilibrada de las responsabilidades domésticas. Sin embargo, un 29,7% (n=27) indicó que realiza las tareas del hogar de manera exclusiva, situación que podría incrementar la carga física y emocional que enfrentan, especialmente considerando que la mayor parte

de los docentes trabaja en jornada completa y con exigencias laborales elevadas. Solo un 3,3% (n=3) indicó apoyarse en una persona contratada, lo que muestra que el acceso a apoyo externo formal es limitado. Estos hallazgos permiten comprender el contexto personal y familiar que puede interactuar con los niveles de agotamiento profesional.

Finalmente, en relación con la formación para el manejo del estrés y la motivación laboral, se observó que una amplia mayoría de los participantes no ha recibido capacitación en estas áreas, representando el 83,5% de la muestra (n=76). Solo un 16,5% (n=15) reportó haber recibido algún tipo de formación específica para afrontar el estrés o fortalecer la motivación laboral. Este dato es especialmente relevante para la interpretación de los niveles de burnout identificados, la ausencia de estrategias formalmente aprendidas para el afrontamiento puede incrementar la vulnerabilidad frente a factores estresores propios del entorno educativo. Asimismo, pone de manifiesto una potencial área de intervención institucional mediante programas de apoyo psicosocial, gestión emocional y motivación docente.

En conjunto, estos resultados permiten comprender el entorno personal, familiar y formativo de los docentes, elementos que constituyen condiciones importantes al momento de interpretar la presencia del síndrome de burnout y los niveles de motivación laboral en la población estudiada.

**Tabla 4. Análisis sociodemográfico 4**

<b>¿Padece de alguna enfermedad crónica?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Si	33	36,3
No	58	63,7
<b>¿Cuánto tiempo duerme aproximadamente?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Menos de 4 horas	2	2,2
De 4 a 5 horas	25	27,5
De 6 a 7 horas	58	63,7
Más de 8 horas	6	6,6
<b>¿Realiza alguna actividad física durante la semana?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
De 1 a 2 veces por semana	39	42,9
Más de 3 veces por semana	31	34,1
No realizo actividad física	21	23,1

**Nota:** 91 observaciones; Fuente: elaboración propia

Los resultados relacionados con la salud y los hábitos de autocuidado de los participantes revelan patrones que permiten comprender mejor sus condiciones de bienestar, las cuales pueden influir de manera significativa en su desempeño y en los niveles de estrés o carga laboral percibida. En primer lugar, se encontró que un 36,3% de los encuestados reporta padecer alguna enfermedad crónica, mientras que el 63,7% manifestó no presentar este tipo de diagnósticos. Esta distribución evidencia que, aunque la mayoría no enfrenta condiciones crónicas, una proporción considerable sí convive con problemas de salud que podrían incidir en su calidad de vida laboral y personal.

En relación con los patrones de sueño, la mayoría de los docentes indicó descansar entre 6 y 7 horas por noche (63,7%), lo cual se ubica dentro de los rangos recomendados para adultos. No obstante, un 27,5% duerme entre 4 y 5 horas, y un 2,2% duerme menos de 4 horas, cifras que podrían estar asociadas a fatiga, agotamiento y disminución del rendimiento. Solo un 6,6% indicó dormir más de 8 horas, lo que representa un grupo minoritario con hábitos de descanso más extendidos. Estos datos reflejan que, si bien la mayoría mantiene un descanso moderado, existe un porcentaje relevante que experimenta déficit de sueño, situación que puede incrementar la vulnerabilidad ante el estrés laboral.

En cuanto a los hábitos de actividad física, el 42,9% realiza ejercicio entre 1 y 2 veces por semana, mientras que un 34,1% lo hace más de 3 veces por semana. En contraste, un 23,1% reconoce no realizar ningún tipo de actividad física. Esta variabilidad muestra que, aunque la mayor parte de los participantes incorpora el ejercicio dentro de su rutina semanal, aún existe un segmento que no practica actividad física, lo que podría estar relacionado con falta de tiempo, exceso de carga laboral o priorización de otras responsabilidades.

En conjunto, los datos sugieren un perfil heterogéneo en términos de salud, descanso y autocuidado. La presencia de enfermedades crónicas, junto con hábitos de sueño insuficientes y la disminución de actividad física en una parte de la muestra, podrían constituir factores relevantes en el análisis posterior sobre bienestar, estrés o motivación laboral entre los docentes evaluados.

**Tabla 5. Análisis sociodemográfico 5**

<b>¿Calificaría su vida laboral y su vida cotidiana, cómo adecuada?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Algo adecuada	5	5,5
Moderadamente adecuada	46	50,5
Bastante adecuada	33	36,3
Muy adecuada	7	7,7
<b>¿Alguna vez ha pensado o intentado abandonar la docencia?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Si	24	26,4
No	67	73,6
<b>¿En qué medida considera que su trabajo afecta su salud física o mental?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Significativamente	6	6,6
Considero que bastante	15	16,5
Afectación moderada	35	38,5
A penas me afecta	24	26,4
No me afecta	11	12,1

**Nota:** 91 observaciones; Fuente: elaboración propia

El análisis de la percepción general sobre la adecuación de la vida laboral y cotidiana revela que la mayoría del personal docente mantiene una valoración relativamente positiva de su equilibrio entre trabajo y vida personal. La opción más frecuente fue “moderadamente adecuada” con un 50,5%, seguida de “bastante adecuada” con un 36,3%, lo que indica que más del 86% de los participantes percibe cierto grado de adecuación en su rutina laboral y cotidiana. Solo un 7,7% manifestó percibir su vida laboral y cotidiana como “Muy adecuada”, representando el nivel máximo de satisfacción, mientras que un 5,5% consideró su situación como “Algo adecuada”, lo que evidencia que aunque existe satisfacción general, todavía hay oportunidades de mejora en la percepción de bienestar laboral.

En cuanto a la permanencia en la profesión, los resultados muestran que una proporción relevante ha experimentado dudas vocacionales: el 26,4% de los docentes indicó haber pensado o intentado abandonar la docencia, mientras que el 73,6% nunca ha considerado esta decisión. Si bien la mayoría se mantiene firme en su continuidad profesional, el porcentaje que contempla renunciar no es despreciable y sugiere la presencia de factores laborales potencialmente estresantes o desmotivadores que afectan la estabilidad vocacional.

Respecto a la autoevaluación del impacto del trabajo en la salud física o mental, los datos reflejan una afectación reconocida por la mayor parte de los docentes. El

38,5% reportó una afectación moderada, seguido del 26,4% que expresó que el trabajo apenas le afecta. Sin embargo, un 16,5% considera que su labor le afecta bastante, y un 6,6% afirma que le afecta significativamente, lo que indica la presencia de un grupo que experimenta consecuencias importantes en su bienestar. En contraste, solo un 12,1% refirió que el trabajo no les afecta, lo cual representa un porcentaje reducido dentro del total.

En conjunto, estos resultados permiten identificar un panorama mixto: aunque la mayoría se encuentra relativamente satisfecha con su vida laboral y cotidiana y se mantiene estable en la profesión, existe un sector considerable que experimenta efectos negativos en su salud y contempla la posibilidad de dejar la docencia. Estos hallazgos resultan fundamentales para comprender el estado del bienestar docente y orientar intervenciones preventivas en salud ocupacional.

## **Procedimiento**

La recolección de datos se desarrollará mediante un protocolo estructurado en etapas cronológicas, diseñado para asegurar rigurosidad metodológica, transparencia institucional y protección ética de las y los participantes. En una primera fase se gestionará la autorización institucional: se solicitará la aprobación formal a las autoridades de la unidad educativa así como, si procede, la autorización del comité de ética o instancia equivalente. Estas aprobaciones incluirán el acceso a espacios físicos para la socialización y la aplicación de instrumentos, y la revisión del protocolo de protección de datos y de contención psicológica.

Posteriormente se llevará a cabo una fase de socialización y difusión dirigida a docentes y directivos en la que se expondrán los objetivos, el alcance, criterios de inclusión y exclusión, la voluntariedad de la participación, las garantías de confidencialidad.

Una vez validados los instrumentos y procedimientos, se programarán las sesiones de aplicación, optando por la administración colectiva supervisada en salas disponibles de la institución para optimizar tiempos y garantizar condiciones

homogéneas; la secuencia recomendada de aplicación será: 1) explicación breve y firma del consentimiento informado, 2) ficha sociodemográfica, 3) Cuestionario Breve de Burnout (CBB), 4) Escala de Motivación Laboral para Profesorado (EEP).

### **Análisis de datos**

El tratamiento de la información se efectuará siguiendo una secuencia lógica y reproducible, empleando software estadístico, SPSS. En primer término se realizará la construcción del archivo de datos y limpieza: verificación de códigos y rangos (1–5 para CBB; 1–7 para EEP), identificación de valores atípicos y análisis de patrones de datos faltantes.

A continuación, se procederá a un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y laborales (frecuencias y porcentajes para variables categóricas; medias, medianas, desviaciones estándar). Para las puntuaciones instrumentales se calcularán puntuaciones por ítem, medias por subescala y puntuación total del CBB (suma o media de sus 9 ítems) y de la EEP (medias por cada una de las seis subescalas de 3 ítems).

Seguidamente se evaluarán las propiedades psicométricas de los instrumentos en la muestra concreta: se calculará la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la escala total del CBB y para cada subescala de la EEP.

Para la contratación de hipótesis correlacionales en relación al alcance del estudio, se determinará la adecuación de los supuestos para pruebas paramétricas mediante pruebas de normalidad. Si ambos conjuntos de variables (puntuaciones de burnout y subescalas de motivación) cumplen supuestos de normalidad y homocedasticidad, se emplearán coeficientes de correlación de Pearson para evaluar la relación lineal entre puntuaciones. Si los supuestos no se cumplen, se recurrirá a coeficientes no paramétricos (Spearman rho). En todos los análisis correlacionales se reportarán el coeficiente de correlación, el valor  $p$  (dos colas) y el intervalo de confianza al 95% para la estimación del efecto.

## CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Análisis descriptivo – Dimensiones del cuestionario breve de *burnout*

A continuación, se exponen los estadísticos correspondientes a las dimensiones del Cuestionario Breve de Burnout (CBB) para la muestra de ( $n = 91$ ). La tabla reportó, para cada subescala: Cansancio emocional, Realización personal y Despersonalización y la puntuación global del CBB, el valor mínimo y máximo observado, la media aritmética, la desviación estándar, así como los estadísticos de asimetría y curtosis con sus errores estándar.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos - Dimensiones del Cuestionario Breve de Burnout**

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría		Curtosis	
					Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Cansancio Emocional	3	19	5,89	3,485	1,774	,253	3,769	,500
Realización Personal	3	17	7,32	3,699	,886	,253	,073	,500
Despersonalización	3	19	9,53	4,557	,391	,253	-,833	,500
CBB_Global	9	47	22,74	9,572	,430	,253	-,685	,500

**Nota:** 91 participantes; Fuente: elaboración propia

El análisis mostró que la subescala de Cansancio emocional presentó una media baja ( $M = 5,89$ ) y una desviación estándar de ( $DE = 3,49$ ), lo que evidenció variabilidad individual en las puntuaciones. Además, la asimetría resultó positiva ( $= 1,774$ ;  $DE = 0,253$ ) y la curtosis fue elevada y positiva ( $= 3,769$ ;  $DE = 0,500$ ), lo que indicó una distribución sesgada hacia valores bajos con una cola derecha pronunciada y picos más agudos que la normal. En consecuencia, la mayoría de los participantes registró niveles bajos de agotamiento emocional, mientras que una minoría exhibió valores notablemente elevados.

Por otro lado, la dimensión de Realización personal presentó una media ( $M = 7,32$ ) con una desviación estándar de ( $DE = 3,70$ ), y mostró asimetría positiva moderada

(= 0,886; DE = 0,253) y una curtosis próxima a cero (= 0,073; DE = 0,500). En consecuencia, las puntuaciones se concentraron en un nivel medio de logro personal, aunque con una ligera tendencia a valores bajos (asimetría positiva).

En cuanto a Despersonalización, la media observada fue la más alta entre las subescalas ( $M = 9,53$ ) y la desviación estándar indicó mayor dispersión ( $DE = 4,56$ ). La asimetría fue baja y positiva (= 0,391; DE = 0,253) y la curtosis fue negativa moderada (= -0,833; DE = 0,500), lo que reflejó una distribución relativamente próxima a la normalidad, con ligero aplanamiento de la curva.

Por último, la puntuación global del CBB exhibió una media de 22,74 ( $DE = 9,57$ ) en un rango observado de 9 a 47; la asimetría positiva fue moderada (= 0,430; DE = 0,253) y la curtosis fue negativa y moderada (= -0,685; DE = 0,500). Esto indicó que la puntuación total se distribuyó de forma relativamente simétrica en la muestra, con variabilidad representativa.

### **3.2. Análisis descriptivo – Clasificación del nivel de *burnout***

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la clasificación de los niveles de *burnout* y de cada una de sus dimensiones: Cansancio emocional, Realización personal y Despersonalización en la muestra de docentes participantes ( $n = 91$ ). La tabla incluyó las frecuencias absolutas y porcentajes para cada categoría de severidad (bajo, moderado, grave/alto).

**Tabla 7. Análisis descriptivo – Clasificación del Nivel de Burnout.**

	Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
<b>Cansancio Emocional</b>	Bajo	72	79,1
	Moderado	16	17,6
	Grave	3	3,3
<b>Realización Personal</b>	Baja	64	70,3
	Moderada	22	24,2
	Alta	5	5,5
<b>Despersonalización</b>	Baja	43	47,3
	Moderada	33	36,3
	Grave	15	16,5
<b>Nivel de Burnout</b>	Bajo	63	69,2
	Moderado	27	29,7
	Alto	1	1,1

**Nota:** 91 participantes; Fuente: elaboración propia

En relación con el Cansancio emocional, los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes se ubicó en el nivel bajo (79,1%), seguido por un 17,6% en el nivel moderado y un porcentaje reducido en el nivel grave (3,3%).

Este patrón indicó que, si bien una proporción importante de la muestra no presentó agotamiento emocional significativo, existió un grupo menor que manifestó niveles clínicamente relevantes de esta dimensión.

Por su parte, la Realización personal mostró una distribución distinta, el 70,3% de los participantes se clasificó en un nivel bajo, el 24,2% en nivel moderado y apenas el 5,5% en nivel alto. Estos datos reflejaron que una gran parte de los docentes percibió escasa gratificación y logro personal en su desempeño laboral.

En cuanto a la dimensión de Despersonalización, se observó una mayor dispersión de los niveles, con un 47,3% en nivel bajo, un 36,3% en nivel moderado y un 16,5% en nivel grave, lo que evidenció que una proporción no despreciable de la muestra presentó actitudes de distanciamiento emocional y trato impersonal en el contexto laboral. Finalmente, al analizar el Nivel global de *burnout*, se constató que el 69,2% de los docentes se ubicó en un nivel bajo, el 29,7% en un nivel moderado y solo el 1,1% en un nivel alto.

Desde una perspectiva técnica, la distribución observada sugirió que, a nivel global, el síndrome de *burnout* no se presentó de forma severa en la mayoría de los

docentes; sin embargo, el porcentaje considerable ubicado en niveles moderados constituyó un indicador de riesgo relevante.

Asimismo, el contraste entre las dimensiones reveló un perfil particular: mientras el cansancio emocional tendió a mantenerse en niveles bajos, la baja realización personal apareció como la dimensión más comprometida, lo que podría interpretarse como una señal temprana de desgaste laboral que antecede a manifestaciones más intensas del síndrome.

De igual forma, la presencia de niveles moderados y graves de despersonalización en más de la mitad de la muestra (52,8%) sugirió posibles dificultades en el vínculo relacional docente con el entorno laboral. En conjunto, estos resultados respaldan la necesidad de analizar el *burnout* no solo desde su puntuación global, sino también desde sus dimensiones específicas, estas aportaron información clave para la identificación de focos de intervención preventiva y para la interpretación posterior de su relación con la motivación laboral.

### **3.3. Análisis descriptivo – Dimensiones de motivación laboral**

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las dimensiones de la Escala de Motivación Laboral para Profesorado (EEP/WTMST) para la muestra ( $n = 91$ ). La tabla incluyó, cada subescala del instrumento: Motivación intrínseca, Regulación identificada, Regulación introyectada, Regulación externa, Desmotivación y Regulación integrada, así como la puntuación global de motivación. Estos indicadores permitieron caracterizar el perfil motivacional de la muestra y advertir aspectos relevantes sobre la forma de distribución de cada dimensión.

**Tabla 8. Estadísticos descriptivos**

Dimensiones de Motivación Laboral	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría		Curtosis	
					Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Motivación Intrínseca	5	21	19,01	2,288	-2,775	,253	14,565	,500
Regulación Identificada	13	21	19,37	1,924	-1,190	,253	1,089	,500
Regulación Introyectada	3	21	14,18	5,297	-,650	,253	-,676	,500
Regulación Externa	3	19	10,90	4,020	-,122	,253	-,665	,500
Desmotivación	3	19	6,48	4,311	1,250	,253	,700	,500
Regulación Integrada	3	21	18,82	3,382	-2,731	,253	8,693	,500
Global_Motivación	59	113	88,77	11,826	-,344	,253	-,135	,500

**Nota:** 91 participantes. Fuente: elaboración propia

Los resultados indicaron que la motivación intrínseca alcanzó una media elevada ( $M = 19,01$ ;  $DE = 2,29$ ) en su escala (rango 5–21), mostrando una marcada asimetría negativa ( $= -2,775$ ) y una curtosis alta ( $= 14,565$ ), lo cual evidenció una fuerte concentración de puntuaciones próximas al extremo alto de la escala. De forma análoga, la regulación integrada presentó medias altas ( $M = 18,82$ ;  $DE = 3,38$ ) y una distribución igualmente sesgada hacia valores elevados (asimetría  $= -2,731$ ; curtosis  $= 8,693$ ).

Por otro lado, la regulación identificada también se situó en niveles altos ( $M = 19,37$ ;  $DE = 1,92$ ), aunque su asimetría resultó negativa y menos pronunciada ( $= -1,190$ ) y su curtosis representó valores moderados ( $= 1,089$ ).

En contraste, la regulación introyectada mostró una media intermedia ( $M = 14,18$ ;  $DE = 5,30$ ) y una forma de distribución más cercana a la normal (asimetría  $= -0,650$ ; curtosis  $= -0,676$ ), mientras que la regulación externa se ubicó en un nivel relativamente bajo-moderado ( $M = 10,90$ ;  $DE = 4,02$ ) con una asimetría prácticamente nula ( $= -0,122$ ).

La dimensión de desmotivación registró la media más baja ( $M = 6,48$ ;  $DE = 4,31$ ) y presentó asimetría positiva ( $= 1,250$ ), lo cual indicó que la mayoría de los participantes obtuvo puntuaciones bajas en desmotivación, con unos pocos casos en el extremo superior. Finalmente, la puntuación global de motivación mostró una media de 88,77 ( $DE = 11,83$ ) y una distribución cercana a la normal (asimetría  $= -0,344$ ; curtosis  $= -0,135$ ).

Técnicamente, los resultados evidenciaron un perfil motivacional predominante por motivación autónoma (altas puntuaciones en motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) y una baja presencia de motivación controlada o desmotivación.

No obstante, la marcada asimetría negativa y la elevada curtosis en las subescalas de motivación intrínseca e integrada señalaron un problema de efecto techo y una limitada variabilidad en esas dimensiones, lo que podría reducir la sensibilidad para detectar asociaciones fuertes con otras variables.

### 3.4. Análisis descriptivo – Clasificación del nivel de motivación laboral

A continuación, se describen los resultados correspondientes a la clasificación del nivel de motivación laboral de los docentes participantes, a partir de la puntuación global obtenida en la Escala de Motivación Laboral para Profesorado. Esta categorización permitió identificar la distribución de la muestra según niveles bajo, moderado y alto de motivación, con el propósito de complementar el análisis dimensional previo y ofrecer una visión global del estado motivacional del profesorado evaluado.

**Tabla 9. Nivel de Motivación**

<b>Clasificación del Nivel de Motivación Laboral</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Baja	0	0
Moderada	49	53,8
Alta	42	46,2

**Nota:** 91 participantes. Fuente: elaboración propia

Los resultados evidenciaron que ninguno de los participantes se ubicó en el nivel bajo de motivación laboral (0%). La mayor proporción de docentes se concentró en el nivel moderado, con 49 participantes, lo que representó el 53,8% de la muestra total. Por su parte, 42 docentes (46,2%) alcanzaron un nivel alto de motivación laboral. Esta distribución mostró una clara tendencia hacia niveles medios y elevados de motivación, sin presencia de puntuaciones que indicaran una motivación global deficitaria en el grupo estudiado.

Desde una perspectiva técnica, la ausencia de casos en el nivel bajo de motivación laboral sugirió que la muestra presentó un perfil motivacional globalmente favorable, caracterizado por adecuados niveles de compromiso y disposición hacia la actividad docente. No obstante, el predominio del nivel moderado indicó que, si bien la motivación fue funcional, no todos los docentes alcanzaron niveles óptimos de autodeterminación, lo que podría relacionarse con demandas laborales persistentes o con recursos organizacionales limitados.

### Pruebas de normalidad

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las pruebas de normalidad aplicadas a las puntuaciones globales de la Escala de Motivación Laboral para Profesorado y del Cuestionario Breve de Burnout (CBB). Para este propósito, se emplearon las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk, considerando el tamaño muestral ( $n = 91$ ), con el fin de verificar el cumplimiento del supuesto de normalidad previo a la selección de los análisis estadísticos inferenciales.

**Tabla 10. Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Escala de Motivación Laboral para Profesorado	,078	91	,200*	,982	91	,233
Cuestionario Breve de Burnout	,118	91	,003	,955	91	,003

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidenciaron que la Escala de Motivación Laboral para Profesorado presentó valores no significativos tanto en la prueba de Kolmogorov–Smirnov ( $D = .078$ ;  $p = .200$ ) como en la prueba de Shapiro–Wilk ( $W = .982$ ;  $p = .233$ ), lo que indicó que la distribución de sus puntuaciones globales no se apartó significativamente de la normalidad. En contraste, el Cuestionario Breve de Burnout mostró resultados estadísticamente significativos en ambas pruebas de normalidad, tanto en Kolmogorov–Smirnov ( $D = .118$ ;  $p = .003$ ) como en Shapiro–Wilk ( $W = .955$ ;  $p = .003$ ), lo que evidenció una distribución no normal de las puntuaciones de *burnout* en la muestra analizada.

Desde una perspectiva metodológica, estos hallazgos tuvieron implicaciones directas para la toma de decisiones estadísticas del estudio. Mientras que la distribución normal de la motivación laboral permitió el uso potencial de pruebas paramétricas para su análisis, la ausencia de normalidad en las puntuaciones de burnout justificó el empleo de estadísticos no paramétricos para examinar la relación entre ambas variables. En consecuencia, y considerando además el carácter ordinal de las escalas tipo Likert y la naturaleza transversal del diseño, se consideró más pertinente la utilización del coeficiente de correlación de Spearman para el análisis correlacional.

### **Correlación de Spearman**

A continuación, se incorporaron los resultados del análisis correlacional (Rho de Spearman) entre las seis dimensiones de la Escala de Motivación Laboral para Profesorado (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación y regulación integrada) y las tres dimensiones del Cuestionario Breve de Burnout (cansancio emocional, realización personal y despersonalización). Se utilizó el coeficiente de Spearman debido a la no normalidad observada en las puntuaciones de *burnout*.

**Tabla 11. Análisis Correlacional – Dimensiones Cuestionario Breve de Burnout y Escala de Motivación Laboral para Profesorado**

	Motivación Intrínseca	Regulación Identificada	Regulación Introyectada	Regulación Externa	Desmotivación	Regulación Integrada	Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersonalización
<b>Rho de Spearman</b>	1,000	<b>.750*</b>	<b>.323*</b>	-,069	<b>-,368**</b>	<b>.444*</b>	<b>.396**</b>	<b>.482*</b>	<b>-,382**</b>
		1,000	<b>.362*</b>	-,051	<b>-,284**</b>	<b>.483*</b>	<b>.384**</b>	<b>.429*</b>	<b>-,411**</b>
			1,000	<b>.293*</b>	,127	,184	-,008	-,075	-,121
				1,000	<b>-,518**</b>	-,041	-,037	-,011	-,036
					1,000	<b>-,311*</b>	<b>.211*</b>	<b>.353*</b>	,180
						1,000	<b>.224*</b>	<b>.287*</b>	-,171
							1,000	<b>.683*</b>	<b>.462**</b>
								1,000	<b>.652**</b>
									1,000

**Nota:** \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); Fuente: elaboración propia

Los resultados mostraron relaciones consistentes entre los componentes de la “Escala de Motivación de Laboral para Profesorado”, donde la motivación intrínseca se relacionó fuertemente con la regulación identificada ( $r = .750$ ,  $p < .01$ ), moderadamente con la regulación integrada ( $r = .444$ ,  $p < .01$ ) y con la regulación introyectada ( $r = .323$ ,  $p < .01$ ).

En vista de estos resultados la asociación significativa entre la motivación intrínseca y la motivación identificada indica que, cuando las condiciones laborales ofrecen factores motivacionales (logro, autonomía, reconocimiento, posibilidad de crecimiento) y se satisfacen necesidades de crecimiento y afiliación, se favorece la aparición y consolidación de motivos internos (Chiavenato, 2000, citado en Peña y Villón, 2018). En este sentido, la motivación intrínseca y la regulación identificada reflejaron que las tareas docentes proporcionaban o al menos son percibidas como capaces de proporcionar logros y sentido.

En cuanto a la dimensión de la regulación identificada los resultados correlacionales demostraron asociación positiva con la dimensión de regulación integrada ( $r = .483$ ,

$p < .01$ ) y con la regulación introyectada ( $r = .362$ ,  $p < .01$ ). Además, se detectó una relación significativa entre la regulación introyectada y regulación externa ( $r = .293$ ,  $p < .01$ ).

Por lo presentado, la relación entre la regulación introyectada y regulación externa, se interpretan como señal de procesos incompletos o conflictivos de internalización; Por un lado, la motivación introyectada expresa impulsos «desde dentro» (vergüenza, orgullo contingente) que convivían con motivaciones puramente instrumentales (Vroom, 1979; Peña y Villón, 2018). En términos de Vroom y de la teoría de expectativas, cuando las recompensas externas (estatus, salario, reconocimiento) no se perciben como congruentes con el esfuerzo o con el valor personal, la conducta es sometida a presiones externas inclinándose a la desmotivación (Peña y Villón, 2018).

Respecto a la asociación de la dimensión de regulación externa, esta mostró una correlación fuerte y significativa con la dimensión de motivación desmotivación ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ).

Este hallazgo puede interpretarse en base a la teoría de los dos factores de Herzberg citado, en tanto la predominancia de factores higiénicos (control, normas, supervisión estricta) resultó insuficiente para generar motivación sostenida, limitándose únicamente a prevenir la insatisfacción (Chiavenato, 2000; Peña y Villón, 2018).

Por lo tanto, la ausencia o debilidad de factores motivacionales como el reconocimiento, la autonomía y las oportunidades de desarrollo habría contribuido a que la regulación externa no se transformara en una forma de motivación más autodeterminada, favoreciendo así la aparición de desmotivación y desgaste psicológico.

Paralelamente, las dimensiones de motivación autónoma como: motivación intrínseca, regulación identificada y regulación integrada, se correlacionaron

fuertemente y de forma negativa con las dimensiones del *Cuestionario Breve de Burnout* (CBB).

Estas correlaciones negativas como las observadas en la motivación intrínseca, la cual presentó un valor correlacional de ( $r = -.396$ ,  $p < .01$ ) con el cansancio emocional. Esto indica que los docentes que manifestaron mayor disfrute, interés y satisfacción inherente por la actividad docente tendieron a experimentar menores niveles de cansancio emocional. Este resultado sugiere que el involucramiento autónomo en la labor educativa funciona como un factor protector frente a la sobrecarga afectiva derivada de las demandas laborales.

Del mismo modo, la dimensión motivación intrínseca y la dimensión de realización personal se correlacionó de forma negativa y de significancia representativa ( $r = -.482$ ,  $p < .01$ ). Estos resultados evidencian que los niveles elevados de motivación intrínseca se vincularon con una menor percepción de ineficacia y desgaste profesional. Este hallazgo permite inferir que el sentido de competencia y satisfacción personal asociado al ejercicio docente contribuyó a preservar la percepción de logro y utilidad profesional, reduciendo así uno de los componentes centrales del *burnout*.

Adicionalmente, la dimensión de despersonalización con una correlación negativa significativa ( $r = -.382$ ,  $p < .01$ ). En consecuencia, los docentes más intrínsecamente motivados presentaron una menor tendencia a desarrollar actitudes de distanciamiento emocional, frialdad o cinismo hacia su trabajo y hacia las personas con las que interactúan. En conjunto, estos resultados respaldaron la idea de que la motivación intrínseca, al sustentarse en el interés genuino y la autodeterminación, desempeñó un rol amortiguador frente a las manifestaciones emocionales, actitudinales y cognitivas del síndrome de *burnout*.

Del mismo modo, la regulación identificada se vinculó negativamente con la dimensión cansancio emocional, realización personal y despersonalización con valores correlacionales negativos y significativos: 1) Cansancio emocional ( $r = -.384$ ,  $p < .01$ ), 2) Realización personal ( $r = -.429$ ,  $p < .01$ ), y 3) Despersonalización ( $r =$

-.411,  $p < .01$ ). Las correlaciones negativas significativas entre las formas autónomas de motivación y las dimensiones del *burnout* se interpretaron como evidencia consistente de que la motivación autodeterminada opera como factor protector. Desde el marco de la teoría de las demandas y recursos laborales, la motivación intrínseca y la regulación identificada actuaron como recursos psicológicos que mitigaron el impacto de las demandas: docentes con mayor autodeterminación conservaron mejores recursos energéticos y cognitivos y reportaron menor agotamiento, menos actitudes cínicas y mayor sensación de logro (Bakker et al., 2023).

Por otro lado, la regulación integrada presentó correlaciones negativas menores pero significativas con el cansancio emocional ( $r = -.224$ ,  $p < .05$ ) y con la dimensión de realización personal ( $r = -.287$ ,  $p < .01$ ). Estos resultados indican que, si bien la regulación integrada no mostró una relación tan robusta como la motivación intrínseca, operó como un factor atenuante del desgaste emocional y de la percepción de ineficacia profesional en los docentes evaluados.

Desde una perspectiva teórica, la regulación integrada implica que la actividad laboral ha sido incorporada de manera coherente al sistema de valores e identidad personal del individuo (Melchor et al, 2024). En este sentido, los docentes que internalizaron la docencia como parte significativa de su proyecto vital tendieron a experimentar menores niveles de agotamiento emocional y una menor afectación en su sentido de logro profesional, aun en contextos de elevada demanda laboral. No obstante, la menor magnitud de estas correlaciones sugirió que, aunque la integración de valores contribuyó al bienestar laboral, no sustituyó completamente el efecto protector del disfrute intrínseco, especialmente frente a estresores persistentes del entorno educativo.

En sentido contrario, la desmotivación se relacionó positivamente con el cansancio emocional ( $r = .211$ ,  $p < .05$ ) y con la dimensión de realización personal ( $r = .353$ ,  $p < .01$ ), y además mantuvo la asociación fuerte con regulación externa.

Cabe destacar que la regulación introyectada no mostró correlaciones significativas con ninguna de las tres dimensiones del *burnout*, lo que la situó como un tipo de regulación con relación no concluyente en esta muestra. Teóricamente, la motivación introyectada es una forma parcialmente internalizada pero aún controlada (Parra y Salas, 2021). Su falta de asociación puede indicar un efecto mixto: para algunos docentes la introyectada pudo proporcionar suficiente impulso para sostener la tarea, mientras que para otros representó tensión interna. Esa heterogeneidad entre sujetos puede haber neutralizado correlaciones bivariadas, de modo que la introyectada resultó estadísticamente no concluyente en la muestra.

En cuanto a la interrelación de las dimensiones del Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) las tres dimensiones del CBB se correlacionaron entre sí en magnitud moderada–alta: cansancio emocional y realización personal evidenciaron una correlación muy alta ( $r = .683, p < .01$ ); De igual forma, realización personal y despersonalización mostraron una correlación fuerte ( $r = .652, p < .01$ ); y cansancio emocional en relación a la dimensión de despersonalización se correlacionaron de forma moderada ( $r = .462, p < .01$ ). Las tres dimensiones del CBB se correlacionaron entre sí con magnitudes altas lo que corrobora la visión de Maslach y la evidencia empírica que retrata al *burnout* como un fenómeno integrado y secuencial (Parra y Salas, 2021). En términos lógicos, esto sugirió que el agotamiento emocional, la percepción de baja realización y las actitudes despersonalizadas tendieron a relacionarse y reforzarse entre sí en la muestra: el cansancio facilitó la pérdida de sentido y la distancia relacional, y viceversa.

### **Correlación de Spearman Global**

A continuación, se presentan las correlaciones de Spearman entre las puntuaciones globales del Cuestionario Breve de Burnout (CBB) y de la Escala de Motivación Laboral para Profesorado (EEP/WTMST) en la muestra ( $n = 91$ ).

**Tabla 12. Correlaciones puntuaciones globales: Cuestionario Breve de Burnout y Escala de Motivación Laboral para Profesorado**

Instrumentos		Cuestionario Breve de Burnout	Escala de Motivación Laboral para Profesorado
Rho de Spearman	Cuestionario Breve de Burnout	1,000	-,099
	Escala de Motivación Laboral para Profesorado	-,099	1,000

**Nota:** \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); Fuente: elaboración propia

La correlación entre las variables de estudio demostró un relación negativa muy pequeña ( $r = -0,099$ ) y no significativa. En consecuencia, no se observa una relación lineal apreciable entre el nivel general de motivación laboral y el nivel general de *burnout* en esta muestra de docentes. Esta ausencia de asociación lineal coincidió con la fotografía descriptiva: la muestra mostró puntuaciones elevadas y concentradas en las subescalas de motivación autónoma y una distribución de *burnout* con baja proporción de casos graves, condiciones que pueden haber reducido la covarianza observable entre totales.

## CONCLUSIONES

- Se constató que el marco teórico desarrollado aportó una base conceptual sólida y coherente para la interpretación de los hallazgos empíricos. Se revisaron las conceptualizaciones clásicas y contemporáneas (p. ej., la tríada de Maslach sobre agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal, así como marcos integradores que explican la dinámica demanda–recurso y la conservación de recursos, y la estructura y proceso de internalización motivacional.
- En segundo lugar, las dimensiones del *burnout* y la motivación laboral en los docentes, indicaron un perfil mixto: A nivel global, la puntuación media del CBB fue 22,74 (DE = 9,57), siendo el 69,2% de la muestra clasificado en el nivel bajo de *burnout*, mientras que 29,7% presentó un nivel moderado y apenas el 1,1% de la muestra se clasificó en niveles altos de *burnout*. Sin embargo, la observación de las dimensiones de la Escala de Motivación para el profesorado indicó que la baja realización personal afectó al 70,3% de los participantes; la despersonalización mostró niveles moderados en el 36,3% de la muestra, mientras que el 16,5% se clasificó en niveles altos, y, aunque el cansancio emocional fue predominantemente bajo (79,1%), existió un 17,6% con niveles moderados y un 3,3% grave. En sentido complementario, la motivación global se ubicó en medias elevadas (M global = 88,77; DE = 11,83), con un 53,8% de docentes en nivel moderado y un 46,2% de la muestra en nivel alto; las subescalas de motivación autónoma (motivación intrínseca M = 19,01; regulación identificada M = 19,37; regulación integrada M = 18,82) registraron valores altos, lo que indicó una predominancia de motivación autodeterminados en los participantes de estudio. En suma, se determinó que, si bien el *burnout* global no fue mayoritario, existieron dimensiones concretas principalmente la sensación de baja realización profesional.

- Los resultados correlacionales entre las dimensiones del *burnout* y la motivación laboral, revelaron relaciones consistentes y teóricamente significativas. En concreto, las formas de motivación autónoma se asociaron inversamente con los indicadores de *burnout* (motivación intrínseca y cansancio emocional:  $r = -.396$ ,  $p < .01$ ; motivación intrínseca y realización personal:  $r = -.482$ ,  $p < .01$ ; motivación intrínseca y la dimensión despersonalización:  $r = -.382$ ,  $p < .01$ ; regulación identificada y cansancio emocional:  $r = -.384$ ,  $p < .01$ ; motivación identificada y realización personal:  $r = -.429$ ,  $p < .01$ ). Esto sugirió que, los motivos internalizados operaron como recursos protectores frente al desgaste emocional. Por el contrario, la desmotivación se correlacionó positivamente con el cansancio ( $r = .211$ ,  $p < .05$ ) y con la percepción de baja realización personal ( $r = .353$ ,  $p < .01$ ), y la regulación externa se asoció fuertemente con la desmotivación ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ), indicando perfiles de riesgo cuando la acción docente estuvo dominada por contingencias externas. Además, las tres dimensiones del *burnout* se correlacionaron intensamente entre sí, confirmando la interdependencia del síndrome de *burnout* sobre los componentes del estrés laboral. En términos interpretativos, estos resultados respaldaron que, la motivación autodeterminada funcionó como recurso personal que amortiguó la influencia de las demandas, mientras que la motivación controlada y la desmotivación se asociaron con mayor vulnerabilidad al *burnout*.
- Finalmente, la correlación global entre el síndrome de *burnout* y la motivación laboral, los resultados evidenciaron que, la ausencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables cuando se analizaron a nivel total (Rho de Spearman =  $-.099$ ,  $p > .05$ ). Este hallazgo indicó que, en la muestra de docentes evaluada, los niveles generales de motivación laboral no se relacionaron de forma directa ni proporcional con el nivel global de *burnout*.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda de emplear instrumentos actualizados, o adaptados al contexto ecuatoriano.
- Se recomienda ampliar el tamaño de la muestra para incrementar la potencia estadística y la generalización de los resultados.
- Se sugiere incluir docentes de distintas instituciones y contextos educativos (públicos y privados) para comparar patrones motivacionales y niveles de *burnout*.
- Se propone incorporar diseños longitudinales que permitan evaluar cambios en la motivación laboral y el burnout a lo largo del tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anzules Guerra, J. B., Rojas González, L., Véliz Zevallos, I. J., Loor Vélez, K. E., Menéndez Pin, T. del R., & Milián Hernández, E. J. (2022). Síndrome de Burnout en docentes de una universidad pública ecuatoriana. *QhaliKay. Revista de Ciencias de la Salud*, 6(1), 9–15. <https://doi.org/10.33936/qkracs.v6i1.3902>
- Arias, J., y Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. [https://www.researchgate.net/publication/352157132\\_DISENO\\_Y\\_METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION](https://www.researchgate.net/publication/352157132_DISENO_Y_METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION)
- Arias, W., Huamani Cahua, J. C., & Ceballos Canaza, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: Un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72–110. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Arias, W., y Jiménez, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53–76. <https://doi.org/10.18800/educacion.201301.003>
- Ávila, H., González, M., y Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿ métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>.
- Bakker, A., Demerouti, E., Sanz, A., y Rodríguez, A. (2023). La teoría de las demandas y recursos laborales: Nuevos desarrollos en la última década. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(3), 157-167. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622023000300004yscript=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622023000300004yscript=sci_arttext)

- Bravo J., y Gutiérrez, M. (2022). Síndrome de Burnout en profesores durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/196>
- Cabezas, C., y Ramos, M. C. (2012). Estudio exploratorio de factores motivacionales internos y externos y su relación con el desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 47–59.
- Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7016](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016)
- Carlotto, M. (2011). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 27, 403-410. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt>
- Colino, N., y Pérez, P. (2015). El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27-41. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212015000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Cortez, D., Campana, N., Huayama, N., y Aranda, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e812. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- de Oliveira, M., y Neto, A. (2023). Una revisión sistemática respecto de la cultura organizacional y la génesis del síndrome de burnout. *Research, Society and Development*, 12(5), e2212541430-e2212541430. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41430>

- Díaz, Á., y Pérez, D. (2021). La teoría de la conservación de los recursos y su relación con el síndrome de desgaste profesional. *Revista Cubana de Psicología*, 3(4). <https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/250>
- Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., y Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101474. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>
- Faneite, A. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226>
- Fedyaeva, A., Lezhnina, O., Marinina, A., y Belinskaya, D. (2020). Socio-psychological motivation of academic teaching staff. *E3S Web of Conferences*, 210, 17027. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021017027>
- Fernández Valera, M. M., Sánchez Soler, M. I., y Meseguer de Pedro, M. (2021). Burnout, salud y capital psicológico: un acercamiento desde la teoría de la conservación de recursos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 181–188. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13311>
- Fernández, A., y Vela Meléndez, L. (2021). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión. <https://rua.ua.es/entities/publication/62eec113-1c0a-4630-a500-623faaf102d2>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., y Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career assessment*, 16(2), 256-279. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069072707305764>

- Flores, L. J. L., Serna, M. D. P. M., Mendoza, J. P., y Coras, E. A. (2022). Motivación laboral y desempeño docente en el Perú. <http://repositorio.redrele.org/handle/24251239/122>
- Fontes, F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum: Memory and History in Psychology*, 37, 1676-1669. [https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Fontes/publication/346586006\\_Herbert\\_J\\_Freudenberger\\_and\\_the\\_making\\_of\\_burnout\\_as\\_a\\_psychopathological\\_syndrome/links/5fc8dff6299bf188d4edb99c/Herbert-J-Freudenberger-and-the-making-of-burnout-as-a-psychopathological-syndrome.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Fontes/publication/346586006_Herbert_J_Freudenberger_and_the_making_of_burnout_as_a_psychopathological_syndrome/links/5fc8dff6299bf188d4edb99c/Herbert-J-Freudenberger-and-the-making-of-burnout-as-a-psychopathological-syndrome.pdf)
- Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Genoud, P. A., y Waroux, E. L. (2021). The impact of negative affectivity on teacher burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13124. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413124>
- Gómez, C. M. V. (2022). Teoría de las demandas y los recursos laborales en el profesorado: Una revisión sistemática. *Aula abierta*, 51(3), 245-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8577811>
- González Ruiz, G., Carrasquilla Baza, D., Latorre De La Rosa, G., Torres Rodríguez, V., & Villamil Vivic, K. (2015). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Revista cubana de enfermería*, 31(4), 0-0. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192015000400005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192015000400005&script=sci_arttext&tlng=en)
- Han, J., y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>

- Hernández Mendoza, S., y Duana Ávila , D. . (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51–53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Jorquera Gutiérrez, R., Orellana Herrera, C., Tapia Núñez, C., y Vergara Magnata, E. (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 115–134. <https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.166>
- Loayza Flores, L. J., Marujo Serna, M. P., Primo Mendoza, J., y Alanya Coras, E. (2022). Motivación laboral y desempeño docente en el Perú. *Revista Propuestas Educativas*, 4(7), 19–31. <https://doi.org/10.35622/j.rpe.2022.07.002>
- López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 151–179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a6>
- Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno*, (70), 110-120. <https://camjol.info/index.php/entorno/article/view/10371>
- Luthans, F., Youssef, C., y Avolio, B. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive organizational behavior*, 1(2), 9-24. [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=4AF5nnJMPQQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Luthans,+Youssef+y+Avolio+\(2007\)&ots=-VrbccPLT0&sig=oaoMv9hoaCV9EilH0Uk-A7S3zEs](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=4AF5nnJMPQQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Luthans,+Youssef+y+Avolio+(2007)&ots=-VrbccPLT0&sig=oaoMv9hoaCV9EilH0Uk-A7S3zEs)

Magalhães, T. A., Vieira, M. R. M., Haikal, D. S., Nascimento, J. E., Brito, M. F. S. F., Pinho, L., Volker, V., y Silveira, M. F. (2021). Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 46, e11. <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030318>

Manterola, C., Otzen, T., & Bustos, L. (2023). Estudios de corte transversal. Una visión general sobre su utilidad y limitaciones. *Revista Chilena de Cirugía*, 75(2), 145-152. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95022023000100146](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022023000100146)

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of health and human resources administration*, 189-212. <https://www.jstor.org/stable/25780192>

Masluk, B., García, J., y Hernández, F. (2022). Características del síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria española. *Revista Española de Psicología Laboral*, 28(2), 1–9.

Máynez, A. (2021). Apoyo del supervisor: su influencia en la autonomía, cohesión y percepción de apoyo organizacional en una dependencia del gobierno. *Estudios Gerenciales*, 37(160), 448-459. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232021000300448&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232021000300448&script=sci_arttext)

Melchor, M., Piarpusan, S., y Placeres, L. M. (2024). Motivaciones externa, intrínseca, identificada e introyectada que estimulan las prácticas verdes en el consumidor. *Estudios Gerenciales*, 40(172), 356-364. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232024000300356&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232024000300356&script=sci_arttext)

- Mérida, S., Sánchez, N., y Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XX1*, 25(2), 151-171. <https://www.redalyc.org/journal/706/70672510008/70672510008.pdf>
- Moisés, C., Ruiz, M., Cortés, J., y Benítez, D. (2024). Diagnóstico del bienestar psicológico y Burnout en docentes de Educación Superior. *REPSI - Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(17), 50–59. <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i17.109>
- Montero, J., García, J., y Andrés, E. (2009). VALIDEZ FACTORIAL DE LA ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO BREVE DE BURNOUT (CBB) EN UNA MUESTRA DE DOCENTES EN ARAGÓN. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 14(2). <https://www.academia.edu/download/85117442/Documento.pdf>
- Moreno Jiménez, B., Bustos Rodríguez, R., Matallana Álvarez, A., & Miralles Caballero, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CCB como evaluación de los elementos del proceso. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 185-207. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/6bc24fc1ab650b25b4114e93a98f1eba>
- Muñoz Palomeque, M., y Abeh, P. (2021). Factores predictores del desempeño de un grupo de docentes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 21–30. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.209>
- Näkk, A.-M., y Timoštšuk, I. (2021). In pursuit of primary teachers' work motivation amid increased external neoliberal pressure in education. *Teacher Development*, 25(5), 585–603. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1899040>

- Palma Carrillo, S. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 11–22. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i1.6920>
- Páramo, D. (2020). Modelos motivacionales y desempeño del profesorado: Alineación de metas y feedback en educación. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 221–236. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.80115>
- Parra, L., y Salas, G. (2021). Síndrome de burnout enfermedad invisible entre los profesionales de la salud. *Atención primaria*, 53(5), 102017. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7994441/>
- Paudel, N. R., KC, P., Ghimire, R., Nygård, C.-H., y Neupane, S. (2024). Occupational burnout and their determinants among schoolteachers in Nepal: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 24(472), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05923-9>
- Paz, D. (2020). Síndrome de burnout y fatiga laboral. *Cienciamatria*, 6(1), 264-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390785>
- Peña, C., y Villón, S. (2018). Motivación Laboral. Elemento Fundamental en el Éxito Organizacional. *Revista Cientific*, 3(7), 177–192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192>
- Pincay Cedeño, M. L., Sánchez Miranda, N. A., Guerrero Campos, F., & Solano Caveró, J. K. (2023). Estrategias innovadoras para mejorar el desempeño docente en la educación general básica. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (17), 65–77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7533860>

- Pinel, C., Fuentes, M., y Martínez, J. (2019). Investigación sobre el " burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867414>
- Pujol, L. (2021a). Demandas laborales y burnout: un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(4), 402–421. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512349>
- Pujol, L. (2021b). El burnout académico en universidades argentinas: análisis de factores laborales y organizacionales asociados. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(2), 85–97. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a8>
- Puma, M. (2020). La motivación laboral y el compromiso organizacional. *Ciencia y desarrollo*, 23(3), 45-53. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2141>
- Puma, M. (2020). La motivación laboral y el compromiso organizacional. *Ciencia y desarrollo*, 23(3), 45-53. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2141>
- Qiu, S., Qiu, J., Xu, J., y Wang, L. (2025). Effective emotion regulation and positive psychological capital as coping strategies to alleviate teacher burnout: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1639037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639037>
- Ramos, D. K. (2022). Satisfacción laboral y pertenencia institucional como predictores del bienestar docente. *Revista Chilena de Psicología Educativa*, 31(1), 1–9.
- Rodríguez, M., y Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141–146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>

- Rodríguez-Horna, E., y Herrera-Vásquez, C. (2023). Relación entre clima organizacional, nivel de desempeño y motivación docente. *Revista Dekau Perú*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.35622/j.rdp.2023.01.001>
- Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370–377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Ruiz Segarra, M. I., Cortés Valiente, J. A., Villafuerte Garzón, C. M., & Benítez Cruz, D. A. (2024). Diagnóstico del bienestar psicológico y Burnout en docentes de Educación Superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 50–59. <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i17.109>
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales*. Tesis Doctoral. Publicaciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Saavedra Sandoval, J. W., Santillán Guzmán, K., y Saavedra Sandoval, R. (2022). Motivación docente y desempeño laboral en Pachiza, San Martín – Perú. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 135–143. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.221>
- Salgado-Orellana, N., y Díaz-Levicoy, D. (2017). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes del máster en intervención psicopedagógica de la Universidad de Granada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 1–20.
- Sánchez, F. (2020). *Síndrome de burnout*. Grupo Rodrigo Porrúa. [https://books.google.com/books?hl=esylr=yid=zrsLEAAQBAJyoi=fnidypg=PA1ydyq=s%C3%ADndrome+de+burnoutyots=owgJ0bEW74ysig=OHveJ\\_2tBrTq4adgmdfGmcUrnuE](https://books.google.com/books?hl=esylr=yid=zrsLEAAQBAJyoi=fnidypg=PA1ydyq=s%C3%ADndrome+de+burnoutyots=owgJ0bEW74ysig=OHveJ_2tBrTq4adgmdfGmcUrnuE)

- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, *10*, 2287. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02287/full>
- Tasinchana, J., y Toaquiza, M. (2020). Evolución del burnout laboral en los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Cotopaxi en la ciudad de Latacunga. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/5948>
- Tirana, J., Trungu, D., y Chiesi, L. L. (2023). Motivation factors influence teachers' job satisfaction. *Journal of Educational and Social Research*, *13*(3), 265–273. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0076>
- Ulloa Romero, Y. V. (2023). Factores de motivación docente en la universidad boliviana. *Revista Warisata*, *5*(13), 28–45. <https://doi.org/10.52983/rewarisata.v5i13.78>
- Venegas, J. M. R., & Prados, C. F. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, *2*(2), 66-77. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4122>

## ANEXOS

## ANEXO 1. Aprobación dirección de escuela y autorización para aplicación de instrumentos



**Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador**  
Seréis mis testigos

**AMBATO**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Ambato 23 de junio, 2025.  
ES-368-2025

Magister  
Flavio Sosa  
**RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA PRIMERO DE ABRIL**  
Presente

De mi consideración:

Reciba un cordial y atento saludo el deseo de éxitos en sus funciones. Me dirijo, a usted, en esta ocasión para solicitarle su autorización para que el estudiante **Kevin Daniel Reinoso Rivera**, aplicará a los docentes de la institución, los reactivos que le permitirá desarrollar el proyecto de investigación intitulado **“SÍNDROME DE BURNOUT Y MOTIVACIÓN LABORAL EN PROFESORES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO”** estudiante de octavo semestre de la carrera de Psicología Clínica y está dirigido por la tutor Mg. Ana Martínez, la información que se obtenga de la aplicación de los instrumentos será utilizada para fines investigativos académicos.

Se adjunta los instrumentos para que usted tenga pleno conocimiento de los mismos.

- Consentimiento informado
- Ficha sociodemográfica
- Cuestionario Breve de Burn-Out (CBB)
- Escala de motivación Laboral para Profesores EEP(Ruiz, 2015)

Por la atención que dé al presente, le anticipo mi agradecimiento.

Atentamente,

Mg. Lucía Almeida Márquez  
**DIRECTORA ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

ppcc: archivo  
LA/pa



**Dirección:** Av. Manuelita Sáenz y Remigio Crespo  
**Código postal:** 180207 / **Teléfono:** (593-3) 299 4840 Ext. 1301  
**Ambato - Ecuador / [www.pucesa.edu.ec](http://www.pucesa.edu.ec)**

f t i y d



JESUITAS ECUADOR

## ANEXO 2. Consentimiento informado

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a docente:

Reciba un cordial saludo, me dirijo a Ud. con el propósito de informarle sobre mi estudio a realizar titulado “**Síndrome de Burnout y Motivación Laboral en Profesores de Educación General Básica y Bachillerato**”, a cargo del Sr. Kevin Daniel Reinoso Rivera, estudiante de 8vo semestre de la carrera de Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Se solicita muy comedidamente, su consentimiento para participar en el presente trabajo investigativo, para lo cual deberá responder a los cuestionarios que se presentan a continuación.

Cabe recalcar que, la información será anónima y de estricta confidencialidad. Su aporte es muy significativo y contribuirá al planteamiento de futuras propuestas de intervención en la universidad.

Si usted acepta participar en este proyecto investigativo, continúe a la siguiente página y complete los datos solicitados.

Le agradezco su colaboración, que sin su ayuda no podría llevarse a cabo.

### ANEXO 3. Ficha sociodemográfica

#### D. SALUD Y BIENESTAR

- ¿Padece alguna enfermedad crónica diagnosticada? (Ejemplo: hipertensión, diabetes, ansiedad, etc.)

No \_\_\_ Sí \_\_\_ (Especificar, opcional): \_\_\_\_\_

- ¿Cuántas horas duerme en promedio por noche?

Menos de 4 horas \_\_\_ 4–5 horas \_\_\_ 6–7 horas \_\_\_ 8 horas o más \_\_\_

- ¿Realiza actividad física regularmente?

Sí, más de 3 veces por semana \_\_\_

Sí, 1–2 veces por semana \_\_\_

No, pero me gustaría empezar \_\_\_

No tengo interés \_\_\_

- ¿Cómo calificaría el equilibrio entre su trabajo y su vida personal? (Señale con un visto)

Muy adecuado 5	Bastante adecuado 4	Moderadamente adecuado 3	Poco adecuado 2	Nada adecuado 1

#### E. PERCEPCIÓN LABORAL

- ¿Ha pensado en dejar la docencia en el último año por situaciones de estrés o desmotivación?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ Tal vez \_\_\_

- ¿En qué medida considera que su trabajo afecta su salud física o mental? Señale con un visto)

Mucho 5	Bastante 4	Moderadamente 3	Un poco 2	Nada 1

## ANEXO 4. Cuestionario breve de burnout (CBB)

### Cuestionario Breve de Burn-Out (CBB)

**Indicaciones:** Responda con siete opciones de respuesta. Por favor, elija el número del 1 al 7 que mejor representa su respuesta en cada caso. 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo)

Responda utilizando la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Indeciso
5. De acuerdo
6. De acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

<b>CBB</b>							
1 En general estoy más bien harto de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
2 Cuando estoy en mi trabajo me siento de mal humor	1	2	3	4	5	6	7
3 Estoy quemado por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
4 Mi trabajo profesional me ofrece actualmente escasos retos personales	1	2	3	4	5	6	7
5 Mi interés por el desarrollo profesional es actualmente muy escaso	1	2	3	4	5	6	7
6 El trabajo que hago dista de ser el que yo hubiera querido	1	2	3	4	5	6	7
7 Los usuarios de mi trabajo tienen frecuentemente exigencias excesivas	1	2	3	4	5	6	7
8 Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos	1	2	3	4	5	6	7
9 Procuo despersonalizar las relaciones con los usuarios de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 5. Escala de motivación para profesorado EEP (RUÍZ, 2015)

### Escala de Motivación Laboral para Profesorado EEP (Ruiz, 2015)

**Indicaciones:** Por favor, elija el número del 1 al 7 que mejor representa su respuesta. En donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo.

Utilice la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Algo en desacuerdo	4. Indeciso	5. Algo de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------	-----------------------	-------------	--------------------	---------------	--------------------------

### Escala de Motivación Laboral para Profesorado EEP (Ruiz, 2015)

¿Por qué estás ejerciendo en la labor docente?	Totalmente en desacuerdo							Totalmente de acuerdo
Porque es agradable y placentera	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me parece interesante	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me gusta	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque es importante para mí	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me permite alcanzar objetivos que considero importantes	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque creo que es importante para el éxito académico de mis alumnos	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me sentiría mal de no haberme dedicado a la labor docente	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me sentiría culpable de no hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	7
Para no estar mal sino lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque es mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	7
Debido a que me obligan	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me pagan por ello	1	2	3	4	5	6	7	7
No lo sé, no veo siempre la importancia	1	2	3	4	5	6	7	7
Solía saber por qué, pero ya no veo las razones	1	2	3	4	5	6	7	7
No lo sé, a veces no veo el propósito	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque el enseñar es parte de quién soy	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7	7
Porque me permite vivir con mis valores	1	2	3	4	5	6	7	7

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN