

Demandas laborales y burnout: Un estudio descriptivo en docentes argentinos*

Pujol-Cols, Lucas**

Resumen

La literatura reconoce que la docencia es una profesión muy demandante, lo que sitúa a quienes la ejercen en una posición especialmente vulnerable a experimentar distrés y burnout. Así, este estudio tiene por objetivo analizar las percepciones de un grupo de docentes sobre las demandas cuantitativas y emocionales de su trabajo, además de su nivel de exposición a disonancia emocional y síndrome de burnout. Para esto, se recolectan datos de corte transversal en una muestra no probabilística de 423 docentes que trabajan en instituciones de Nivel Primario, Secundario y Universitario de Argentina. Los resultados de los análisis descriptivos revelan que una gran proporción de los docentes participantes perciben su trabajo como altamente demandante en términos cognitivos y emocionales, exhibiendo, además, una elevada prevalencia de agotamiento emocional y despersonalización. Asimismo, los hallazgos indican que las demandas laborales y la disonancia emocional se relacionan significativamente con los niveles de burnout de los participantes. El artículo concluye señalando que las instituciones educativas deben diseñar estrategias que contribuyan a mitigar las demandas laborales y acrecentar los recursos laborales con el propósito de preservar la salud ocupacional de los docentes.

Palabras clave: Estrés laboral; demandas emocionales; salud mental; agotamiento; docencia.

* Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Postdoctorado titulado: “Trabajo Emocional y *Burnout* en docentes universitarios: Explorando el rol de la Personalidad y de las Estrategias de Afrontamiento del *Stress*” (resolución #2703/18). El mismo fue financiado en todas sus etapas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. El autor agradece especialmente a los docentes que participaron en este estudio, así como a Mariana Cols, Gabriel González, Elisa Luna y Andrea Melo por su valiosa ayuda en la recolección de los datos.

** Doctor en Administración, Magíster en Administración de Negocios, Especialista en Docencia Universitaria. Asistente de Investigación en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina y Universidad Católica del Maule, Chile. E-mail: lucaspujolcols@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8754-3416>

Job demands and burnout: A descriptive study among Argentinian teachers

Abstract

Literature recognizes that teaching is a very demanding profession, which places those who practice it in a particularly vulnerable position to experience distress and burnout. Thus, this study aims to analyze the perceptions of a group of teachers regarding the quantitative and emotional demands of their job, as well as their level of exposure to emotional dissonance and burnout. To this end, cross-sectional data are collected in a non-random sample of 423 teachers who worked in primary, secondary and higher education institutions in Argentina. The results from the descriptive analysis reveal that a large proportion of the teachers who participated in the study perceive their job as highly demanding both quantitatively and emotionally, thus exhibiting, in turn, a high prevalence of emotional exhaustion and depersonalization. Moreover, the findings indicate that job demands and emotional dissonance are significantly related to the levels of burnout of the participants. The article concludes by highlighting the fact that educational institutions should design strategies that contribute to mitigate job demands and increase job resources in order to preserve the occupational health of teachers.

Keywords: Work stress; emotional demands; mental health; exhaustion; teaching.

Introducción

Numerosas investigaciones reconocen que la docencia constituye una profesión muy demandante en términos cognitivos, puesto que involucra el desempeño de tareas que son complejas por naturaleza, como el diseño de la propuesta pedagógica o la elaboración de recursos didácticos (Extremera, Rey y Pena, 2010; Coaquira, 2020). Al mismo tiempo, es emocionalmente demandante, dado que requiere que los docentes monitoreen y regulen permanentemente sus emociones para lograr una proyección que resulte consistente con diversas reglas emocionales (Pujol-Cols, Dabos y Lazzaro-Salazar, 2021). Estas últimas reflejan un sistema de expectativas organizacionales y/o sociales que promueven la expresión de ciertos sentimientos social u organizacionalmente deseables (por ejemplo, entusiasmo), así como la supresión de otros menos deseables (por ejemplo, irritabilidad), durante las interacciones interpersonales en el trabajo (Randolph y Dahling, 2013).

Cuando las demandas del trabajo se

vuelven tan intensas que logran superar la capacidad de respuesta de los docentes, éstos se vuelven más vulnerables a experimentar estrés y pérdidas de bienestar (ver los principios de la teoría de recursos y demandas laborales en Bakker y Demerouti, 2014; Mudrak et al., 2017). En efecto, los docentes suelen ser más proclives que otros grupos profesionales a experimentar, entre otras aficciones, disonancia emocional. En este contexto, la disonancia emocional se refiere a un estado de tensión que se produce como consecuencia de una incongruencia entre las emociones efectivamente sentidas y las que deben proyectarse para dar cumplimiento a las normas emocionales (Kenworthy et al. 2014).

A su vez, la literatura señala que la experimentación de estados prolongados de disonancia emocional puede conducir a aficciones todavía más graves, como el *burnout* (o “síndrome de quemarse por el trabajo”). Este representa un síndrome psicológico caracterizado por el agotamiento emocional (es decir, el empleado se siente emocionalmente vacío y agotado, en su

intento por afrontar demandas laborales que lo desbordan); la despersonalización (es decir, el empleado exhibe insensibilidad, insuficiente empatía, endurecimiento emocional, distanciamiento y desinterés ante los usuarios del servicio que brinda, tratándolos en forma cínica, insensible y deshumanizada); y la reducida eficacia profesional (es decir, el empleado experimenta fuertes sentimientos de incompetencia y fracaso; Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Esta sintomatología se manifiesta, a su vez, en una profunda falta de energía y en la sensación de “no dar más”, al sentir que se han agotado la totalidad de los recursos emocionales disponibles (Alarcon, Eschleman y Bowling, 2009). El *burnout* constituye, en definitiva, un estado mental negativo, persistente y vinculado al trabajo que suele materializarse en niveles elevados de agotamiento y distrés, sentimientos de reducida competencia y motivación, así como actitudes disfuncionales en el trabajo, pudiendo aparecer, incluso, en individuos que no padecen otras alteraciones psicopatológicas (Extremera, Durán y Rey, 2010).

Si bien el estudio de los factores que promueven el bienestar de los docentes ciertamente ha ocupado un rol residual en la literatura latinoamericana de Educación, al encontrarse esta última mayormente concentrada en otros actores del sistema educativo (como los estudiantes) (Chávez y Peralta, 2019; López et al., 2021), o en los elementos que favorecen la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cernas y Nava, 2019; Noriega et al. 2020); investigaciones previas han revelado que estos profesionales suelen sentir que las demandas que enfrentan en su trabajo son muy altas (Sánchez y Maldonado, 2003; Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003; Zamora-Díaz, López-Noguero y Cobos-Sanchiz, 2016).

Incluso, algunos estudios también han identificado una prevalencia elevada del síndrome de *burnout* en docentes de distintos países. Por ejemplo, un estudio efectuado en Colombia reportó que el 46,80% de los docentes entrevistados presentaban *burnout* o

se encontraban en elevado riesgo de padecerlo (Hermosa, 2006). Más recientemente, Gantiva, Jaimes y Villa (2010) señalaron que entre el 38% y el 43% de los docentes que participaron en su estudio exhibieron agotamiento emocional; mientras que la prevalencia de despersonalización se ubicó entre el 2% y el 11%.

En cuanto al contexto argentino específicamente, investigaciones previas han logrado describir con éxito algunas de las condiciones laborales que exponen a los docentes a mayores riesgos psicosociales o han examinado algunos de sus efectos sobre el bienestar (Collado et al., 2016). Sin embargo, la gran mayoría ha recurrido a muestras muy pequeñas y homogéneas de docentes (por ejemplo, se han centrado en un solo nivel educativo, han recolectado datos en una sola o pocas instituciones educativas, o han incluido un número limitado de variables en la medición).

Así, partiendo de la premisa que comprender los factores y mecanismos que afectan la salud de los docentes en su trabajo resulta fundamental para el diseño de políticas y estrategias de gestión que coadyuven a preservar su integridad física y psicológica, durante el trienio 2019-2021 se llevó a cabo un Proyecto de Postdoctorado (aprobado por Resolución No. 2703/18 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) que tuvo por propósito examinar cómo los recursos personales de los docentes influyen en sus respuestas ante las demandas de su profesión. Este artículo se enmarca en dicho proyecto y examina las percepciones que una muestra de docentes argentinos con desempeño en instituciones de diferentes niveles educativos (Primario, Secundario y Universitario) tiene sobre las demandas cuantitativas y emocionales de su trabajo. Además, examina la prevalencia del “síndrome de quemarse por el trabajo” o *burnout* a partir de sus tres dimensiones principales: agotamiento emocional, despersonalización e ineficacia profesional.

Por otra parte, explora el posible efecto de diversas variables sociodemográficas (por

ejemplo, la edad o el género), y laborales (como, la antigüedad en el ejercicio de la profesión docente o la cantidad de horas semanales de trabajo), en los niveles de prevalencia descritos. Finalmente, examina las relaciones entre las demandas cuantitativas, las demandas emocionales, la disonancia emocional, y las tres dimensiones del *burnout*.

1. Metodología

Esta investigación empleó un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional, es decir, se describió el comportamiento de las variables en la muestra y se examinaron sus potenciales relaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, la estructura de datos fue transversal (las variables fueron medidas en un único momento temporal), y de naturaleza no experimental (el comportamiento de las variables fue observado en su ambiente natural y no fue manipulado por el investigador).

1.1. Participantes

Se recurrió a una muestra no probabilística de 423 docentes, que se desempeñaban en diversas instituciones educativas ubicadas en una zona metropolitana de la Provincia de Buenos Aires, Argentina⁽¹⁾. El 22,70% de los participantes se desempeñaban, principalmente, en instituciones de educación primaria, el 37,83% en instituciones de educación secundaria, y el 39,48% en instituciones universitarias. La edad de los encuestados osciló entre 22 y 68 años ($M = 41,52$, $DE = 10,76$). La mayoría de los participantes eran mujeres (82,27%). En cuanto a la antigüedad promedio en la profesión docente, la misma osciló entre 1 y 43 años ($M = 14,52$, $DE = 10,31$). Con respecto al nivel educativo, el 60,52% de los participantes tenían título universitario o de profesorado, el 27,42% de maestría y el 12,06% de doctorado.

En cuanto a los docentes de educación

primaria y secundaria específicamente, el 27,73% declararon trabajar menos de 20 horas semanales, el 56,64% entre 21 y 40 horas semanales, y el 15,63% restante más de 40 horas. Con relación a los docentes universitarios en particular, el 51,50% eran Profesores (Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos), y el 48,50% Auxiliares (Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes Graduados). Asimismo, el 38,32% de los docentes universitarios tenían dedicaciones exclusivas (40 horas teóricas semanales), el 27,54% dedicaciones semi-exclusivas (20 horas teóricas semanales) y el 34,13% dedicaciones simples (10 horas teóricas semanales). Finalmente, el 80,24% de los docentes universitarios tenían contratos regulares (con estabilidad laboral), mientras que el 19,76% restante tenían contratos interinos o por tiempo determinado.

1.2. Procedimiento de recolección de datos

Luego de la aprobación del estudio en sus aspectos éticos y metodológicos por parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resolución del Directorio No. 2703/18), se procedió a contactar a los posibles participantes a través de un enfoque de redes (Lazzaro-Salazar, 2019). Inicialmente, el autor de este trabajo se comunicó con las autoridades de diversas entidades educativas y sindicales y les pidió que remitan a sus listas de docentes una invitación en línea a participar del estudio. Cabe señalar que las invitaciones también fueron compartidas a través de diversos foros de docentes en las redes sociales y de contactos particulares generados por el autor en proyectos de investigación anteriores.

De modo consistente con el enfoque de redes, se solicitó a los participantes que compartan las invitaciones con otros colegas que pudieran estar interesados en participar del estudio. Las mismas incluyeron, además del enlace a un cuestionario digital, una descripción de los propósitos del estudio y un

formulario de consentimiento informado. Sólo se dio acceso a la encuesta en línea a aquellos individuos que brindaron expresamente su consentimiento. Las respuestas a la encuesta fueron anónimas.

1.3. Variables e instrumentos

Las demandas cuantitativas, las cuales reflejan el volumen y la intensidad de la carga de trabajo, fueron medidas mediante tres *ítems* (e.g., “¿Siente que tiene que trabajar demasiado rápido para cumplir con su trabajo en los tiempos programados?”) tomados del Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo *Copsog-Istas 21* (Moncada et al., 2004). Las respuestas variaron entre 1 (nunca) y 5 (siempre). La confiabilidad de la escala resultó aceptable ($\alpha = 0,73$).

Asimismo, las demandas emocionales, entendidas como aquellos aspectos del trabajo que requieren de un esfuerzo emocional sostenido, se midieron con tres *ítems* (e.g., “¿Le cuesta olvidar los problemas de su trabajo?”), tomados del Cuestionario de Riesgos Psicosociales en el Trabajo *Copsog-Istas 21* (Moncada et al., 2004), y un *ítem* (e.g., “¿En su trabajo suele enfrentar situaciones que lo afectan emocionalmente?”) desarrollado por Bakker, Demerouti y Verbeke (2004). Las respuestas oscilaron entre 1 (nunca) y 5 (siempre), así como la confiabilidad de la escala fue satisfactoria ($\alpha = 0,76$).

La disonancia emocional de los participantes fue examinada preguntándoles “¿Con qué frecuencia se enfrenta a las siguientes situaciones en su trabajo?”. Se utilizaron tres reactivos desarrollados por Zapf et al. (1999), tales como “Tener que expresar determinadas emociones, aunque éstas no coincidan con la forma en la que se siente en ese momento”, y “Tener que mostrar determinados sentimientos positivos hacia sus estudiantes, aunque en verdad se sienta indiferente”. Las respuestas oscilaron entre 1 (nunca) y 5 (siempre). La consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = 0,77$).

El nivel de *burnout* de los participantes

fue examinado mediante la versión para educadores del Inventario de *Burnout* de Maslach (Maslach et al., 1996). El MBI-ES comprende un total de 22 reactivos agrupados en tres dimensiones: Agotamiento emocional (e.g., “Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo”), despersonalización (e.g., “A veces siento que trato a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales”), e ineficacia profesional (e.g., “Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo”, puntaje revertido). Las respuestas al MBI-ES variaron entre 1 (nunca) y 5 (todos los días). Puntajes más altos en las escalas de agotamiento emocional, despersonalización e ineficacia profesional indicaron niveles más elevados de *burnout*. Los niveles de consistencia interna fueron $\alpha = 0,87$ para la sub-escala de agotamiento emocional, $\alpha = 0,75$ para la sub-escala de despersonalización y $\alpha = 0,82$ para la sub-escala de ineficacia profesional.

1.4. Análisis de datos

Se analizó la prevalencia de demandas cuantitativas, demandas emocionales, disonancia emocional y síndrome de *burnout* en los participantes, mediante el cálculo de medidas de tendencia central (media aritmética) y dispersión (desvío estándar). Además, se construyeron intervalos representativos del nivel de exposición de cada docente a las categorías de riesgo anteriores, según la exposición fuera alta, moderada o baja. Adicionalmente, se examinó la influencia de un conjunto de variables sociodemográficas (por ejemplo, la edad), y laborales (por ejemplo, la antigüedad en el ejercicio de la profesión docente) en los niveles de prevalencia anteriores mediante pruebas de diferencia de medias, como la *t* de *Student* o el análisis ANOVA. Finalmente, también se realizaron pruebas de diferencia de medias (pruebas chi-cuadrado), con la intención de analizar las relaciones (o asociaciones) entre los tres factores del trabajo docente y el síndrome de *burnout*.

2. Resultados y discusión

2.1. Demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional

Como es posible observar en la Tabla 1, los participantes de los tres niveles educativos reportaron experimentar, en promedio,

niveles moderados a elevados de exposición a demandas psicológicas cuantitativas y emocionales. En el caso de los docentes de Nivel Primario y Secundario específicamente, los resultados revelaron una prevalencia de ambos factores superior al 90%, existiendo, además, más de un 50% de participantes que reportaron una exposición elevada (ver Tabla 2 y Figura 1).

Tabla 1
Prevalencia de demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional según Nivel Educativo

Variable	Nivel Primario		Nivel Secundario		Nivel Universitario	
	M	DE	M	DE	M	DE
Demandas cuantitativas	3,25	0,85	3,12	0,85	2,85	0,81
Demandas emocionales	3,63	0,82	3,40	0,86	2,74	0,82
Disonancia emocional	3,07	0,99	2,92	0,99	1,99	0,87

Nota: M = Media aritmética, DE = Desviación estándar.

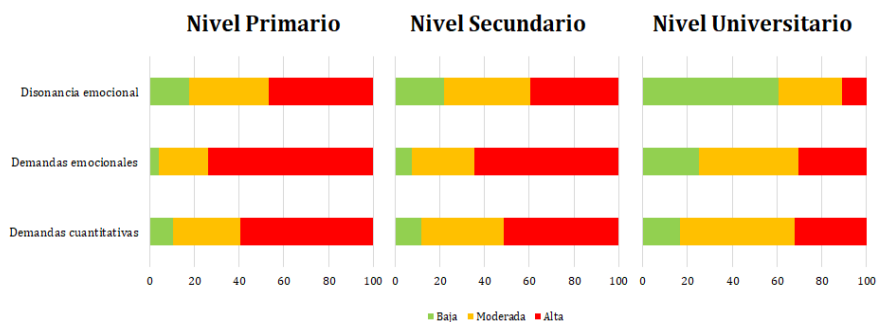
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Tabla 2
Niveles de exposición a demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional según Nivel Educativo (en intervalos)

Variable	Nivel Primario			Nivel Secundario			Nivel Universitario		
	Exposición			Exposición			Exposición		
	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta
Demandas cuantitativas	10,42	30,21	59,38	11,88	36,88	51,25	16,77	50,90	32,34
Demandas emocionales	4,17	21,88	73,96	7,50	28,13	64,38	25,15	44,31	30,54
Disonancia emocional	17,71	35,42	46,88	21,88	38,75	39,38	60,48	28,74	10,78

Nota: Valores expresados en términos porcentuales. Los intervalos se construyeron del siguiente modo: Demandas cuantitativas (exposición baja = suma menor o igual a 6, exposición moderada = suma mayor a 6 pero menor o igual a 9, exposición alta = suma mayor a 9); demandas emocionales (exposición baja = suma menor o igual a 8, exposición moderada = suma mayor a 8 pero menor o igual a 12, exposición alta = suma mayor a 12); disonancia emocional (exposición baja = suma menor o igual a 6, exposición moderada = suma mayor a 6 pero menor o igual a 9, exposición alta = suma mayor a 9).

Fuente: Elaboración propia, 2021.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura 1: Niveles de exposición a demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional según Nivel Educativo

Con el propósito de examinar la influencia del nivel educativo de desempeño en la exposición a los dos factores psicosociales anteriores, se decidió realizar la prueba paramétrica de diferencia de medias ANOVA de una vía con tres grupos independientes (i.e., un grupo por cada nivel educativo), en conjunto con la prueba de post-estimación de *Scheffe*. El análisis ANOVA, reveló que los

niveles de exposición fueron diferentes según el nivel educativo en el que se desempeñaba el docente. Más aún, los resultados de la prueba de post-estimación de *Scheffe* indicaron que la prevalencia de demandas cuantitativas y emocionales fue significativamente mayor en el Nivel Primario y Secundario, en comparación con el Nivel Universitario (ver Tabla 3).

Tabla 3
Diferencias en los niveles de exposición según nivel educativo de desempeño

Estadísticos	Demandas cuantitativas	Demandas emocionales	Disonancia emocional
F	8,35	42,27	55,40
p-valor	0,0003	0,0000	0,0000
Prueba de Scheffe	0,0010	0,0000	0,0000

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En cuanto a la disonancia emocional, se registró una prevalencia cercana al 80% en la muestra de docentes del Nivel Primario y Secundario, observándose, además, que más del 40% de los docentes de estos niveles reportaron una exposición elevada (ver Tabla 2). Por otra parte, de modo similar a lo ocurrido en el caso de las demandas cuantitativas y

emocionales, la prevalencia de disonancia emocional fue significativamente menor en los docentes del Nivel Universitario (ver Tabla 3).

Se cierra este apartado señalando que los resultados de los análisis practicados revelaron una prevalencia elevada de demandas cuantitativas y emocionales en la muestra, especialmente en el Nivel Primario

y Secundario. Por otra parte, una proporción mayoritaria de docentes de los tres niveles educativos reportaron experimentar niveles moderados a elevados de disonancia emocional. Estos hallazgos resultan consistentes con aquellas investigaciones previas que señalan que la profesión docente no es solamente una ocupación cognitivamente demandante, sino también un trabajo emocional (Lee et al., 2016; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018; Pujol-Cols et al., 2021).

2.2. Prevalencia del síndrome de *burnout*

La situación descrita en el párrafo precedente podría situar a los docentes en

una posición especialmente vulnerable a padecer estrés y, como resultado, otros trastornos relacionados con el trabajo, como el síndrome de *burnout* (De Simone, Cicotto y Lampis, 2016; Extremera, Duran et al., 2010). Como puede observarse en la Tabla 4, los participantes reportaron, en promedio, niveles moderados de exposición a agotamiento emocional y despersonalización. Sin embargo, es importante señalar que más del 60% de los docentes del Nivel Primario y Secundario exhibieron niveles elevados de agotamiento emocional (ver Tabla 5 y Figura II). Con respecto al tercer componente del síndrome de *burnout*, la falta de eficacia profesional, la misma fue baja en los docentes de los tres niveles educativos.

Tabla 4
Prevalencia del síndrome de *burnout* según nivel educativo (medias y desvíos estándar)

Variable	Nivel Primario		Nivel Secundario		Nivel Universitario	
	M	DE	M	DE	M	DE
Agotamiento emocional	3,36	0,77	3,27	0,84	2,63	0,66
Despersonalización	2,09	0,85	2,22	0,89	1,85	0,59
Ineficacia profesional	2,15	0,60	2,28	0,63	2,26	0,57

Nota: M = Media aritmética, DE = Desviación estándar.

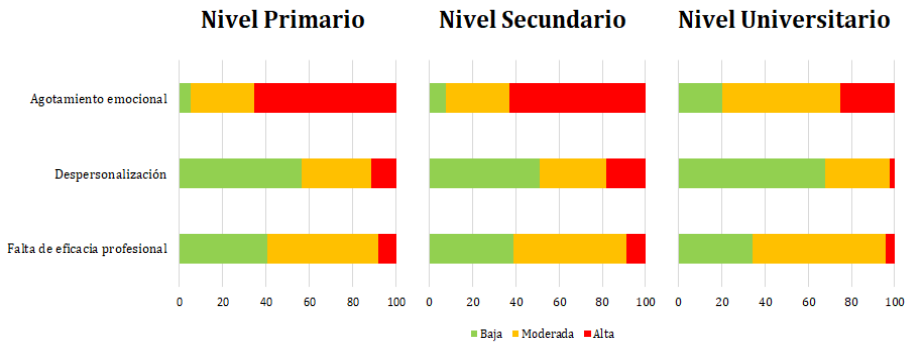
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Tabla 5
Prevalencia del síndrome de *burnout* según nivel educativo (en intervalos)

Variable	Nivel Primario			Nivel Secundario			Nivel Universitario		
	Exposición			Exposición			Exposición		
	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta
Agotamiento emocional	5,21	29,17	65,63	7,50	29,38	63,13	20,36	54,49	25,15
Despersonalización	56,25	32,29	11,46	51,25	30,63	18,13	67,66	29,94	2,40
Ineficacia profesional	40,63	51,04	8,33	38,75	52,50	8,75	34,13	61,68	4,19

Nota: Valores expresados en términos porcentuales. Los intervalos se construyeron del siguiente modo: Agotamiento emocional (exposición baja = suma menor o igual a 18, exposición moderada = suma mayor a 18 pero menor o igual a 27, exposición alta = suma mayor a 27); despersonalización (exposición baja = suma menor o igual a 10, exposición moderada = suma mayor a 10 pero menor o igual a 15, exposición alta = suma mayor a 15); ineficacia profesional (exposición baja = suma mayor o igual a 32, exposición moderada = suma mayor o igual a 24 pero menor a 32, exposición alta = suma menor a 24).

Fuente: Elaboración propia, 2021.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura II: Prevalencia del síndrome de *burnout* según nivel educativo

Además, se procedió a examinar la prevalencia del síndrome de *burnout* en función del nivel educativo de desempeño por medio de un análisis ANOVA de una vía con tres grupos independientes, en conjunto con la prueba de post-estimación de *Scheffe*. El análisis ANOVA, reveló que la presencia de agotamiento emocional y despersonalización fue diferente según el nivel educativo en el que se desempeñaba el

docente. En efecto, los resultados de la prueba de post-estimación de *Scheffe* indicaron que la prevalencia de ambas dimensiones del *burnout* fue significativamente mayor en los docentes del Nivel Primario y Secundario. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la prevalencia de ineficacia profesional en función del nivel educativo de desempeño (ver Tabla 6).

Tabla 6
Diferencias en el burnout según nivel educativo de desempeño

Estadísticos	Agotamiento emocional	Despersonalización	Ineficacia profesional
F	39,45	9,32	1,52
p-valor	0,0000	0,0001	0,2206
Prueba de Scheffé	0,0000	0,0540	0,3770

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Como síntesis de este apartado, se indica que los resultados de los análisis practicados revelaron niveles preocupantes de agotamiento emocional y despersonalización, especialmente en el Nivel Primario y Secundario. Cabe señalar, incluso, que la prevalencia de ambos síntomas fue muy superior a la reportada en investigaciones similares realizadas en otros países (Hermosa, 2006; Gantiva et al., 2010).

de un conjunto de variables sociodemográficas y laborales en las percepciones de los docentes sobre las demandas de su trabajo, se realizaron distintas pruebas de diferencia de medias (ver Tablas 7 y 8). En cuanto a los docentes del Nivel Primario y Secundario, los resultados revelaron que los hombres reportaron una exposición mayor a demandas cuantitativas, en comparación con las mujeres. Además, este nivel de exposición resultó mayor en los docentes con menos de 40 años. La prevalencia de demandas emocionales, por su parte, fue significativamente mayor en aquellos docentes que desarrollan actividades de gestión (e.g., directores, secretarios, coordinadores).

2.3. Diferencias según perfil sociodemográfico y laboral

Con el propósito de examinar la influencia

Tabla 7
Diferencias en la prevalencia de demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional (Nivel Primario y Secundario)

	Demandas cuantitativas			Demandas emocionales			Disonancia emocional		
	M	t / F	p	M	t / F	p	M	t / F	p
Género									
Masculino	3,47			3,46			3,08		
Femenino	3,13	-2,12	0,035	3,49	0,19	0,847	2,96	-0,60	0,549
Edad									
Menos de 40 años	3,26			3,51			2,99		
40 años o más	3,05	1,93	0,054	3,46	0,43	0,669	2,95	0,34	0,734
Tiene familiares a cargo									

Cont... **Tabla 7**

Si	3,16			3,52			2,95		
No	3,19	0,27	0,786	3,45	-0,72	0,471	3,00	0,35	0,728
Antigüedad en la docencia									
Menos de 10 años	3,19			3,46			3,03		
10 años o más	3,15	0,39	0,697	3,52	-0,56	0,575	2,92	0,83	0,405
Sector que concentra la mayor dedicación horaria									
Público	3,13			3,43			2,95		
Privado	3,15	2,41	0,092	3,52	0,75	0,473	3,02	0,25	0,776
Proporciones similares en ambos sectores	3,58			3,67			2,88		
Realiza actividades de gestión									
Si	3,23			3,74			2,98		
No	3,16	-0,53	0,597	3,43	-2,24	0,026	2,97	-0,02	0,982
Cantidad de horas semanales que trabaja									
Menos de 20 horas	2,98			3,21			2,84		
Entre 20 y 40 horas	3,18	4,77	0,009	3,52	7,67	0,001	3,00	1,37	0,257
Más de 40 horas	3,49			3,84			3,15		

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Tabla 8
Diferencias en la prevalencia de demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional (Nivel Universitario)

	Demandas cuantitativas			Demandas emocionales			Disonancia emocional		
	M	t / F	p	M	t / F	p	M	t / F	p
Género									
Masculino	2,99			2,85			2,31		
Femenino	2,80	-1,38	0,171	2,71	-0,97	0,333	1,88	-2,87	0,005
Edad									
Menos de 40 años	2,94			2,94			2,27		
40 años o más	2,81	0,95	0,342	2,66	2,00	0,048	1,88	2,69	0,008
Antigüedad en la docencia									

Cont... **Tabla 8**

Menos de 10 años	2,74			2,86			2,24		
10 años o más	2,88	-0,86	0,389	2,71	0,98	0,328	1,93	1,88	0,062
Jerarquía del cargo									
Profesor	2,80			2,67			1,87		
Auxiliar	2,90	0,75	0,453	2,83	1,28	0,202	2,12	1,88	0,062
Dedicación									
Baja dedicación	2,73			2,59			1,97		
Alta dedicación	3,04	-2,46	0,015	2,99	-3,13	0,002	2,03	-0,37	0,709
Condición									
A término/Interino	2,88			2,87			2,31		
Regular/Ordinario	2,84	0,24	0,811	2,71	1,00	0,319	1,92	2,38	0,018

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Finalmente, los hallazgos indicaron que la exposición a demandas tanto cuantitativas como emocionales parece acrecentarse en función de la cantidad de horas semanales que trabaja el docente. En efecto, aquellos participantes que declararon trabajar más de 40 horas semanales reportaron niveles significativamente más elevados de exposición a ambos factores.

Con respecto a los docentes del Nivel Universitario, los resultados revelaron que la exposición a demandas emocionales fue mayor en aquellos individuos con menos de 40 años. Más aún, se observó que la dedicación del docente tuvo un efecto significativo sobre su exposición a demandas tanto cuantitativas como emocionales, siendo ésta mayor en los docentes con altas dedicaciones horarias (i.e., dedicación exclusiva). Finalmente, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la experimentación de disonancia emocional en función del género, la edad, la antigüedad, la jerarquía y la condición

de contratación del docente.

El procedimiento descrito en el párrafo anterior también se utilizó para examinar la influencia de las variables sociodemográficas y laborales en la exposición al síndrome de *burnout* (ver Tablas 9 y 10). En cuanto a los docentes del Nivel Primario y Secundario, los resultados indicaron que el agotamiento emocional fue significativamente mayor en los individuos que trabajan más de 40 horas semanales. Además, los hombres reportaron niveles promedio de despersonalización y de ineficacia profesional significativamente más elevados que las mujeres. Con respecto a los docentes del Nivel Universitario, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de agotamiento emocional en función de la edad, la antigüedad y la dedicación del docente. Finalmente, los resultados indicaron que los niveles de despersonalización fueron significativamente mayores en los hombres.

Tabla 9
Diferencias en la prevalencia de síndrome de *burnout* (Nivel Primario y Secundario)

	Agotamiento emocional			Despersonalización			Ineficacia profesional		
	M	t/ F	p	M	t/ F	p	M	t/ F	p
Género									
Masculino	3,34			2,58			2,49		
Femenino	3,29	-0,27	0,787	2,11	-2,84	0,005	2,20	-2,48	0,014
Edad									
Menos de 40 años	3,35			2,24			2,29		
40 años o más	3,23	1,14	0,257	2,07	1,62	0,107	2,16	1,70	0,091
Tiene familiares a cargo									
Sí	3,33			2,14			2,21		
No	3,27	-0,62	0,534	2,20	0,57	0,566	2,27	0,75	0,456
Antigüedad en la docencia									
Menos de 10 años	3,25			2,24			2,24		
10 años o más	3,35	-0,93	0,354	2,10	1,33	0,186	2,23	0,01	0,991
Sector que concentra la mayor dedicación horaria									
Público	3,32			2,19			2,29		
Privado	3,24	1,05	0,351	2,13	0,32	0,729	2,14	2,66	0,072
Proporciones similares en ambos sectores	3,53			2,28			2,43		
Realiza actividades de gestión									
Sí	3,37			2,12			2,20		
No	3,28	-0,64	0,522	2,18	0,45	0,655	2,24	0,48	0,633
Cantidad de horas semanales que trabaja									
Menos de 20 horas	2,97			2,14			2,29		
Entre 20 y 40 horas	3,34	12,61	0,000	2,12	1,61	0,202	2,21	0,35	0,706
Más de 40 horas	3,73			2,40			2,23		

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Tabla 10
Diferencias en la prevalencia de síndrome de *burnout* (Nivel Universitario)

	Agotamiento emocional			Despersonalización			Ineficacia profesional		
	M	t/ F	p	M	t/ F	p	M	t/ F	p
Género									
Masculino	2,69			2,04			2,30		
Femenino	2,62	-0,61	0,545	1,78	-2,50	0,013	2,25	-0,50	0,617

Cont... Tabla 9

Edad									
Menos de 40 años	2,83			1,97			2,30		
		2,57	0,011		1,72	0,087		0,50	0,619
40 años o más	2,55			1,80			2,25		
Antigüedad en la docencia									
Menos de 10 años	2,85			1,93			2,31		
		2,19	0,030		0,83	0,408		0,53	0,594
10 años o más	2,58			1,83			2,25		
Jerarquía del cargo									
Profesor	2,58			1,79			2,28		
		1,04	0,298		1,31	0,191		-0,45	0,654
Auxiliar	2,69			1,91			2,24		
Dedicación									
Baja dedicación	2,55			1,80			2,22		
		-2,06	0,041		-1,42	0,156		-1,16	0,248
Alta dedicación	2,77			1,93			2,33		
Condición									
A término/Interino	2,81			1,96			2,27		
		1,72	0,088		1,21	0,227		0,13	0,898
Regular/Ordinario	2,59			1,82			2,26		

Fuente: Elaboración propia, 2021.

2.4. Efectos del trabajo docente sobre el burnout

Con el propósito de examinar la relación entre los tres factores del trabajo y las tres dimensiones del síndrome de *burnout*, se realizaron pruebas de diferencia de medias (ver Tabla 11). En general, los resultados de las pruebas chi cuadrado (χ^2) revelaron la existencia de diferencias estadísticamente

significativas en los niveles de agotamiento emocional, despersonalización e ineficacia profesional (variables dependientes) en función del nivel percibido de demandas cuantitativas, demandas emocionales y disonancia emocional (variables independientes). Esto significa que los docentes que reportaron niveles más altos de exposición a los tres factores del trabajo tendieron a experimentar niveles mayores de *burnout*.

Tabla 11
Relación entre las demandas del trabajo docente y el síndrome de *burnout*

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Ineficacia profesional
Demandas cuantitativas	p = 0,000	p = 0,000	p = 0,105
Demandas emocionales	p = 0,000	p = 0,000	p = 0,003
Disonancia emocional	p = 0,000	p = 0,000	p = 0,101

Fuente: Elaboración propia, 2021.

A pesar que, como se ha visto en las secciones precedentes de este artículo, la docencia es una profesión muy demandante y expone a los docentes a un riesgo elevado de padecer *burnout*, la literatura ha reconocido que existen, al menos, cuatro mecanismos que podrían proteger a estos trabajadores de las elevadas demandas psicosociales de su trabajo. En primer lugar, dado que la docencia tiene un fuerte contenido vocacional, los docentes suelen experimentar un profundo sentido de significado durante el ejercicio de su rol y, en consecuencia, estados positivos en el trabajo (Willemse y Deacon, 2015).

En segundo lugar, los docentes tienden a poseer rasgos de personalidad muy positivos (como la autoeficacia), que les permiten focalizarse en los aspectos más favorables de su profesión, percibir los eventos como menos estresantes, confiar en su capacidad para alcanzar las metas de manera exitosa, ser más efectivos en la resolución de los problemas y, como resultado, experimentar menores niveles de distrés en el trabajo (Extremera, Duran et al., 2010).

En tercer lugar, puesto que los individuos insertos en campos ocupacionales con alto contenido vocacional, como la docencia, suelen tener una identidad vocacional más clara y verificar una mejor adaptación al puesto, también tienden a poseer las aptitudes y actitudes necesarias para enfrentar con éxito la mayor parte de las demandas, obstáculos y desafíos de su profesión (Hirschi, 2011).

Finalmente, los docentes suelen verificar

una elevada implicación psicológica con su trabajo (*work engagement*), lo que los conduce a experimentar emociones y actitudes positivas durante el ejercicio de su profesión, como inspiración, entusiasmo, pasión, felicidad, orgullo y sentido de significado (Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018).

Aun cuando los cuatro mecanismos abordados en los párrafo precedentes puedan proteger, en cierta medida, a los docentes del impacto psicosocial de algunos de los aspectos más demandantes de su trabajo, los hallazgos de esta investigación conducen a pensar: ¿Hasta qué punto es justo que las políticas de gestión de personal en instituciones educativas se basen únicamente en la posesión de rasgos individuales positivos (como la personalidad o la vocación) o en la adaptación exitosa persona–puesto, en lugar de introducir modificaciones en el diseño del trabajo que permitan a los docentes afrontar más saludablemente los estresores laborales? ¿En qué momento estos factores individuales dejarán de ser suficientes para responder a las demandas de la profesión y se generarán consecuencias graves e irreversibles en la salud de los docentes?

De igual manera, ¿Cómo se puede pretender que profesionales en estas condiciones sean capaces de brindar una educación de calidad y, al mismo tiempo, de construir un ambiente de entusiasmo, alegría y motivación que favorezca el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué estrategias de gestión de personal y políticas públicas deben

implementarse con urgencia si se pretende alcanzar los resultados educativos deseados y, al mismo tiempo, proteger la salud de estos docentes? ¿Cuál es la responsabilidad de las instituciones educativas y del Estado en este contexto? Desde luego, los interrogantes anteriores aguardan mayores esfuerzos de investigación.

Conclusiones

Este trabajo examinó las percepciones de una muestra de docentes argentinos de diferentes niveles educativos acerca de las demandas que enfrentan en el ejercicio de su profesión. Los resultados revelaron una elevada prevalencia de demandas cuantitativas, emocionales y disonancia emocional, especialmente en el Nivel Primario y Secundario. Esta situación, a su vez, parece situar a los docentes en una posición especialmente vulnerable a padecer estrés y, como resultado, otros trastornos relacionados con el trabajo, como el síndrome de *burnout*. En efecto, los hallazgos revelaron niveles preocupantes de agotamiento emocional y despersonalización, especialmente en el Nivel Primario y Secundario.

Si bien la literatura sobre Salud Ocupacional hace tiempo ha advertido que las ocupaciones altamente demandantes deberían brindar elevados recursos organizacionales a los empleados, varias investigaciones han demostrado que el nivel de recursos que suelen recibir los docentes por parte de las instituciones educativas suele ser insuficiente. Se finaliza esta sección, entonces, discutiendo algunas de las estrategias que las entidades educativas tienen a su disposición para mejorar la salud ocupacional de sus docentes.

En primer lugar, se podrían potenciar los recursos personales, dado que no solo condicionan el modo en que los individuos perciben su trabajo, sino que, además, asumen un rol fundamental en mitigar el impacto psicosocial de las demandas laborales. Si bien es cierto que algunos recursos personales, como los rasgos de personalidad, suelen ser relativamente estables a través del tiempo, las instituciones educativas deberían diseñar estrategias que contribuyan a que los docentes desarrollen su capital psicológico positivo

(como la resiliencia), lo que no sólo mejoraría su motivación intrínseca, su implicación psicológica con la tarea, su satisfacción y su efectividad, sino también su capacidad para enfrentar las elevadas demandas de la profesión.

Incluso, numerosos estudios fundamentados en la Teoría de la Activación de los Rasgos han señalado que la provisión de condiciones laborales más favorables (como un clima organizacional más contenedor, mayores niveles de control sobre el trabajo o un liderazgo más participativo), tiende a activar rasgos de personalidad más positivos en los empleados, lo que se encuentra asociado con la experimentación de estados más saludables en el trabajo.

En segundo lugar, otra estrategia podría ser mitigar las demandas laborales extrínsecas. Si bien las instituciones educativas podrían tener una influencia limitada sobre aquellas demandas que resultan intrínsecas de la profesión docente (como la complejidad de la tarea o las demandas emocionales), éstas sí son capaces de regular otras demandas de naturaleza extrínseca (es decir, aquellas que emergen del contexto físico, social y organizacional en el cual la profesión es desempeñada), por ejemplo, mitigando el conflicto trabajo-vida. Este último se produce cuando el individuo experimenta dificultades para compatibilizar las demandas del trabajo con las que provienen de otros dominios de su vida, como la familia.

Por ejemplo, las instituciones educativas podrían reducir la carga de trabajo que los docentes deben realizar en sus hogares, la cual, en la mayoría de los casos, ni siquiera suele ser remunerada. Esto permitiría que los docentes destinen una proporción mayor de su tiempo disponible a realizar actividades que mejoren su salud (como el descanso, el esparcimiento o la actividad física), con la finalidad de recuperar la energía que necesitan para afrontar una nueva jornada laboral.

En tercer lugar, se pueden acrecentar los recursos organizacionales. Las instituciones educativas también deberían brindar a sus docentes los recursos organizacionales necesarios para que éstos sean capaces de

afrontar exitosamente las demandas de su trabajo. Uno de estos recursos es brindar reconocimiento material y simbólico. Mejorar los salarios es fundamental, puesto que investigaciones han advertido que los docentes argentinos reciben remuneraciones sustancialmente menores a las percibidas en otras ocupaciones que requieren niveles similares de formación, siendo incluso peores a las recibidas en otros países por la misma función (Guadagni, 2018).

Al margen de los aspectos remunerativos, es esencial que las instituciones recompensen simbólicamente a sus docentes por la calidad de sus contribuciones al cumplimiento de la misión educativa, por ejemplo, mediante la celebración de ceremonias de conmemoración. El propósito de estas acciones es lograr que el docente se sienta útil, relevante y valioso.

Otro recurso que las instituciones pueden brindar a sus docentes es proveer una retroalimentación periódica sobre el desempeño. En este sentido, quienes ocupan cargos de dirección en instituciones educativas (como el personal directivo) deberían brindar a sus docentes una retroalimentación periódica y constructiva sobre su desempeño, entendida esta última como aquella que promueve la oportunidad de cambio por medio de la referencia a comportamientos específicos y patrones aceptables de comportamiento. Si bien es cierto que una retroalimentación negativa reiterada puede ser contraproducente por sus efectos negativos sobre la motivación, existe evidencia que recibir una retroalimentación constructiva y periódica suele mejorar la moral del individuo, acrecentar su disposición a recibir sugerencias en el futuro e incrementar su confianza en sus posibilidades de desarrollo dentro de la organización.

De igual manera, se debe asumir un liderazgo eficaz, puesto que los responsables de la dirección de instituciones educativas poseen un rol central en la conformación del clima organizacional y la cultura institucional, fenómenos que han demostrado ejercer una fuerte influencia sobre las actitudes, los comportamientos y el bienestar de los individuos. Es necesario que los directivos

de estas instituciones no sólo brinden a sus docentes apoyo instrumental (como la provisión de información necesaria para tomar decisiones) sino también emocional (por ejemplo, el respaldo suficiente ante una situación conflictiva con un estudiante o un tutor). Esto les permitiría reducir la ambigüedad y, al mismo tiempo, resolver más efectivamente las situaciones difíciles de su trabajo.

Asimismo, se debe estimular el apoyo social, debido a que existe abundante evidencia que señala que este último, entendido como la medida en que el trabajo le posibilita al empleado el desarrollo de vínculos sociales y de colaboración con sus compañeros de trabajo, asume un rol vital en el bienestar psicosocial. En efecto, puesto que éste es altamente instrumental, no sólo para el desempeño efectivo, sino también para la satisfacción de necesidades humanas fundamentales de orden emocional (por ejemplo, la descarga emocional), y social (como la afiliación o pertenencia), es vital que los directivos de las instituciones educativas propicien la generación de un clima organizacional que estimule el desarrollo de relaciones positivas entre los docentes.

A pesar de las contribuciones que esta investigación realiza a la literatura sobre trabajo emocional y sus efectos sobre el *burnout*, en especial en el contexto argentino, es necesario reconocer algunas de sus limitaciones. La primera radica en la naturaleza y características de la muestra empleada. En efecto, la misma fue de naturaleza no probabilística e incluyó exclusivamente docentes de una región metropolitana de la Provincia de Buenos Aires, por lo que no es posible extender las conclusiones de este estudio a la población de docentes argentinos. Es necesario que futuras investigaciones utilicen un muestreo probabilístico e incluyan participantes de distintas provincias y regiones del país (como zonas rurales).

La segunda limitación surge de la estructura de datos con la que contó este estudio. Al haberse recurrido a una estructura de datos de corte transversal no es posible

postular relaciones de causalidad entre las variables examinadas. A modo de ejemplo, de la misma manera en que se señaló que niveles mayores de demandas emocionales se encuentran relacionados con niveles mayores de agotamiento emocional, la hipótesis inversa es igualmente posible. En efecto, aquellos participantes más agotados emocionalmente podrían ser más proclives a percibir su trabajo de modo más negativo y, como resultado, sentir que enfrentan demandas emocionales más elevadas. La tercera limitación radica en las características de los análisis practicados, los cuales han sido mayormente descriptivos. Futuras investigaciones podrían analizar el efecto que, por ejemplo, la personalidad de los individuos asume en las relaciones entre el trabajo emocional y el *burnout*.

Notas

¹ Si bien los mismos participantes fueron incluidos en publicaciones previas (e.g., Pujol-Cols, 2019; Pujol-Cols et al., 2021), los objetivos y análisis del presente artículo son originales.

Referencias bibliográficas

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., y Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83-104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In P. Y. Chen y C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide* (pp. 37-64). Wiley-Blackwell.
- Cernas, D. A., y Nava, R. M. (2019). Compromiso organizacional y promedio escolar en estudiantes de maestría: el efecto moderador de las tendencias allocéntricas e idiocéntricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e26.2122>
- Chávez, J. R., y Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 384-399. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29629>
- Coaquira, C. M. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 260-274. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34126>
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E., y Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: Entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- De Simone, S., Cicotto, G., y Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.03.002>
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, (100), 43-54.
- Gantiva, C. A., Jaimes, S., y Villa, M. C. (2010).

- Síndrome de *Burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- Guadagni, A. A. (2018). Los salarios docentes en el mundo y en Argentina. *Centro de Estudios de la Educación Argentina*, Universidad de Belgrano, 7(69). http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8655/cea_mayo_2018.pdf
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 81-89.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4), 622-644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>
- Kenworthy, J., Fay, C., Frame, M., y Petree, R. (2014). A meta-analytic review of the relationship between emotional dissonance and emotional exhaustion. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(2), 94-105. <https://doi.org/10.1111/jasp.12211>
- Lazzaro-Salazar, M. (2019). Researchers as brokers: Reflections from a study of migrant physicians in Chile. *The Social Science Journal*, 56(4), 609-616. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.006>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., y Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843-863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- López, J., Chinchilla-Giraldo, N., Bermúdez, I. M., y Álvarez, A. A. (2021). Dislipidemia y estrés en estudiantes universitarios: Un enemigo silencioso. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 50-63. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36488>
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout inventory manual. In C. P. Zalaquett y R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp.191-218). The Scarecrow Press.
- Moncada, S, Llorens, C., Andrés, R., y Moreno, N. (2014). *Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 2) para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras*. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud.
- Mudrak, J., Zabrodská, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., y Machovcova, K. (2017). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59(3), 325-348. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9467-x>
- Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M., y Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548. <https://doi.org/10.6018/rie.410461>
- Pujol-Cols, L. (2019). Development and validation of the Spanish Work-Family Conflict Scale (SP-WFCS): Evidence from two independent samples in Argentina. *Current Psychology*, 40, 4189-4204. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00544-y>
- Pujol-Cols, L., Dabos, G. E., y Lazzaro-Salazar, M. (2021). Individual differences and emotional labor: The effects of core self-evaluations on depersonalization. *Journal of Management & Organization*. First View, 1-20. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.2>

- Pujol-Cols, L., y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Psychosocial risks and job satisfaction in Argentinian scholars: Exploring the moderating role of work engagement. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(3), 145-156. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a17>
- Randolph, K. L., y Dahling, J. J. (2013). Interactive effects of proactive personality and display rules on emotional labor in organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(12), 2350-2359. <https://doi.org/10.1111/jasp.12184>
- Salanova, M., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, (28), 16-20.
- Sánchez, M., y Maldonado, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. Caso LUZ, URBE y UNICA. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, IX(2), 323-335.
- Willemse, M., y Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), a1274. <https://doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1274>
- Zamora-Díaz, W. J., López-Noguero, F., y Cobos-Sanchiz, D. (2016). Realidades del empleo docente en Nicaragua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 191-205.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., e Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371-400. <https://doi.org/10.1080/135943299398230>