



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

**Carrera de Educación General Básica**

**El docente y la reflexión de su práctica educativa: una oportunidad para  
afrontar el burnout**

Trabajo de titulación previo a la obtención  
del título de Licenciada en Educación  
General Básica

**Autora:**

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima

CI: 0150215283

**Correo electrónico:** [viviana.sangurima@ucuenca.edu.ec](mailto:viviana.sangurima@ucuenca.edu.ec)

**Tutor:**

Luis Santiago Rosano Ochoa

CI: 0104786553

**Cuenca-Ecuador**

12-febrero-2021



## Resumen

El presente trabajo monográfico integra el ámbito de humanidades y educación, al mismo tiempo que se ubica en el campo psicosocial y educativo. Dentro de este marco, se intenta explicar que la reflexión de la práctica educativa es una estrategia para afrontar el burnout docente. Con este objetivo, se analiza qué se entiende por reflexión de la práctica educativa y a qué hace referencia el burnout docente.

La investigación se sustenta en un estudio metodológico de tipo bibliográfico, por tanto, se realizó partiendo de la búsqueda de información en textos académicos y científicos, libros, tesis y otras fuentes. Sobre la información obtenida, se han identificado teorías y conceptos provenientes de diferentes autores como: Dewey quien presenta los inicios del pensamiento reflexivo. Así mismo, se analiza el enfoque de profesional reflexivo de Donald Schön. También se utilizaron los modelos explicativos de burnout presentados por Gil-Monte, El Shaili, Maslach y Jackson.

Sobre las bases teóricas de las ideas expuestas, según la teoría del afrontamiento, se concluye que existe una correlación entre las categorías presentadas. Puesto que, al problematizar la práctica educativa, mediante el proceso de reflexión, que consta de cuatro fases: el plan de acción, la acción, la observación y la reflexión; el docente puede identificar, interpretar y confrontar los problemas y demás situaciones de tensión, que se presentan en el contexto educativo. Es así, que el docente encuentra en la reflexión de su práctica una estrategia para prevenir, afrontar y superar el burnout.

**Palabras claves:** Práctica educativa. Reflexión docente. Síndrome de burnout.



## **Abstract**

This monographic work integrates the field of humanities and education, at the same time that it is located in the psychosocial and educational field. Within this framework, an attempt is made to explain that reflection on educational practice is a strategy to deal with teacher burnout. With this objective, we analyze what is understood by the reflection of educational practice and what does teacher burnout refers to.

The research is based on a methodological study of a bibliographic type, therefore, it was carried out starting from the search for information in academic and scientific texts, books, theses, and other sources. On the information obtained, theories and concepts from different authors have been identified such as Dewey who presents the beginnings of reflective thinking. Likewise, the reflective professional approach of Donald Schön is analyzed. The explanatory models of burnout used by Gil-Monte, El Shaili, Maslach, and Jackson will also be used.

On the theoretical basis of the ideas presented, according to the theory of coping, it is concluded that there is a correlation between the categories presented. Since, when problematizing educational practice, through the process of reflection, which consists of four phases: the plan of action, action, observation, and reflection; the teacher can identify, interpret and confront problems and other stressful situations that arise in the educational context. Thus, the teacher finds in the reflection of his practice a strategy to prevent, face, and overcome burnout.

**Keywords:** Educational practice. Teacher reflection. Burnout syndrome.



## Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Resumen</b> .....  | 2  |
| <b>Introducción</b> .....   | 11 |
| <b>Capítulo I: La reflexión de la práctica educativa</b> .....                            | 14 |
| 1.1 Orígenes de la reflexión de la práctica educativa .....                               | 14 |
| 1.1.1 El pensamiento reflexivo de Dewey.....  | 16 |
| 1.1.2 El profesional reflexivo de Donald Schön .....                                      | 17 |
| 1.2 La reflexión de la práctica educativa: concepto.....                                  | 19 |
| 1.2.1 Enfoque cognitivo .....   | 20 |
| 1.2.2 Enfoque de compromiso social .....  | 21 |
| 1.3 Actitudes que caracterizan al docente reflexivo .....                                 | 23 |
| 1.3.1 Mente abierta.....  | 23 |
| 1.3.2 Responsabilidad .....   | 23 |
| 1.3.3 Entusiasmo .....  | 24 |
| 1.4 Rol del docente reflexivo .....   | 24 |
| 1.4.1 Docente reflexivo como tutor de sus estudiantes .....                               | 24 |
| 1.4.2 Docente reflexivo como investigador de su práctica.....                             | 25 |
| 1.4.3 Docente reflexivo como mediador del aprendizaje.....                                | 25 |
| 1.4.4 Docente reflexivo como intelectual transformativo .....                             | 26 |
| 1.5 Instrumentos de registro para la reflexión docente .....                              | 26 |
| 1.5.1 El diario pedagógico.....   | 27 |
| 1.5.2 Portafolio de desempeño pedagógico.....   | 28 |
| 1.5.3 Relato de incidentes críticos.....  | 29 |
| 1.5.4 Informes de clase.....  | 30 |
| 1.5.5 Investigación de la propia práctica.....  | 30 |
| <b>Capítulo II: Síndrome de burnout</b> .....   | 34 |
| 2.1 Conceptualización del Síndrome de burnout .....                                       | 34 |
| 2.1.1 Denominaciones según la traducción literal del término burnout.....                 | 35 |
| 2.1.2 Denominaciones según en el contenido semántico de la palabra burnout .....          | 36 |
| 2.1.3 Denominaciones entorno a la sinonimia burnout y estrés laboral.....                 | 37 |
| 2.1.4 Denominaciones en base a un modelo tridimensional .....                             | 37 |
| 2.2 Dimensiones del síndrome de burnout.....  | 38 |
| 2.2.1 Agotamiento emocional .....   | 38 |
| 2.2.2 Despersonalización.....   | 38 |
| 2.3.3 Baja realización personal .....   | 38 |
| 2.3 Diferenciación del síndrome de burnout con respecto a otros efectos psicológicos..... | 40 |



|   |           |
|---|-----------|
| 2.3.1 Estrés general .....  | 40        |
| 2.3.2 Depresión .....   | 41        |
| 2.3.3 Fatiga.....   | 42        |
| 2.3.4 Insatisfacción laboral.....   | 43        |
| 2.4 Síndrome de burnout docente o desgaste profesional docente .....                                    | 44        |
| 2.4.1 Momentos de desarrollo del síndrome de burnout docente.....                                       | 47        |
| 2.5 Causas del burnout docente .....  | 49        |
| 2.5.1 La conducta perturbadora de los estudiantes.....  | 50        |
| 2.5.2 Las condiciones de trabajo poco satisfactorias.....   | 51        |
| 2.5.3 El escaso tiempo disponible .....   | 51        |
| 2.5.4 La pobre cultura escolar .....  | 52        |
| 2.6 Consecuencias del síndrome de burnout docente .....   | 52        |
| <b>Capítulo III: La reflexión de la práctica educativa y su relación.....</b>                           | <b>58</b> |
| <b>con el síndrome de burnout docente.....</b>  | <b>58</b> |
| 3.1 La reflexión de la práctica educativa, una estrategia de afrontamiento .....                        | 58        |
| 3.2 El plan de acción: Cómo afrontar el problema de desgaste profesional.....                           | 60        |
| 3.2.1 El plan de acción .....   | 62        |
| 3.2.2 Acción .....  | 62        |
| 3.2.3 Observación.....  | 63        |
| 3.2.4 Reflexión .....   | 63        |
| 3.3 Actitudes que caracterizan al docente reflexivo frente a las causas del burnout .....               | 64        |
| 3.3.1 Mente abierta y la conducta perturbadora de los estudiantes .....                                 | 65        |
| 3.3.2 Responsabilidad y las condiciones de trabajo poco satisfactorias sumado al tiempo<br>escaso ..... | 66        |
| 3.3.3 Entusiasmo y la pobre cultura escolar .....   | 67        |
| 3.4 La práctica reflexiva como medio de emancipación del docente desgastado .....                       | 68        |
| <b>Conclusiones .....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>   | <b>75</b> |



## Índice de esquemas

|  |    |
|--|----|
| Esquema 1: La lógica de acción-reflexión.....                  | 32 |
| Esquema 2: Momentos sucesivos del burnout docente.....         | 47 |
| Esquema 3: Proceso de reflexión en la práctica educativa ..... | 64 |

## Índice de tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1: Diferencias entre burnout y estrés general.....                        | 41 |
| Tabla 2: Diferencias entre depresión y burnout .....                            | 42 |
| Tabla 3: Modelos del proceso de burnout.....                                    | 48 |
| Tabla 4: Consecuencias o síntomas asociados al síndrome de burnout docente..... | 54 |



## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“El docente y la reflexión de su práctica educativa: una oportunidad para afrontar el burnout”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de febrero de 2021

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima

C.I. 0150215283



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima autora del trabajo de titulación **“El docente y la reflexión de su práctica educativa: una oportunidad para afrontar el burnout”** certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de febrero de 2021

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima

C.I. 0150215283





## Agradecimiento

Tras la culminación del presente trabajo de titulación, quiero agradecer principalmente a Dios por la salud y por darme la fortaleza y el valor para alcanzar una meta más en mi vida.

Agradezco a mis padres por el apoyo brindado durante el transcurso de mis estudios y por su ejemplo de paciencia y perseverancia. Por sembrar y forjar en mí, una visión de superación personal y profesional.

De igual manera, agradezco a los docentes de la carrera de Educación General Básica, quienes brindaron su tiempo y conocimiento profesional a lo largo de mi formación académica. Expreso mi especial agradecimiento a Santiago Rosano, por su valioso apoyo y guía brindada a lo largo de la realización de este trabajo. Así mismo, quiero agradecer al Dr. Juan Carlos Bernal, por haberme dado las bases para adentrarme en el estudio de la presente investigación bibliográfica, sobre todo, porque gracias a su ayuda y a sus conocimientos, la presente monografía lleva este título de identificación.

Finalmente, agradezco a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) por el apoyo económico brindado durante mi carrera universitaria.

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima



## **Dedicatoria**

Quiero dedicar este trabajo monográfico a mi familia, que es lo más valioso que Dios me ha dado. A mi padre, Julio César, por sus sabios consejos y por el apoyo brindado en todo momento. A mi hermana, Priscila, porque está al pendiente de mí, porque me corrige y es mi ejemplo a seguir. Sobre todo, y de manera especial, dedico el presente escrito a mi madre, Victoria, porque me da la fuerza que me impulsa en los momentos difíciles, y porque me ha enseñado que los sueños se hacen realidad con sacrificio y dedicación.

Viviana Elizabeth Sangurima Bacuilima



## Introducción

El aula además de ser el lugar de encuentro entre sujetos: docente y estudiantes, también es uno de los lugares principales en donde se desarrolla la práctica educativa. La misma que se entiende como un “macrosistema”, puesto que vincula representaciones culturales, experiencias, conocimientos y demás exigencias académicas y sociales. A medida que la práctica educativa se vuelve rutinaria, inestable y compleja, surgen ciertos altercados; que llegan a ser percibidos por el docente como situaciones atareadas y problemáticas que influyen directamente en su identidad y sobre todo en su estado mental, físico y actitudinal.

En las escuelas de prácticas se ha visto que algunos docentes imparten sus clases de manera rutinaria y actúan de manera acrítica ante las políticas establecidas por la autoridad escolar. Estas actitudes reflejan un estado de cansancio y desmotivación, ya que los docentes, no están “comprometidos” para corregir trabajos, para escuchar y estar atentos a las conductas de los estudiantes, para resolver dificultades de los padres de familia o para identificar problemas que se desencadenan en su práctica educativa. Es decir, su eficacia en el trabajo pedagógico y por ende el aprendizaje de los estudiantes se ha visto afectado debido a las dimensiones del síndrome de burnout: agotamiento emocional, despersonalización, y baja realización personal.

Existen, sin embargo, mecanismos y estrategias que el docente puede aprovechar para identificar, afrontar y prevenir estados de estrés crónico; conocido dentro de un enfoque psicosocial como burnout. Es por ello que, en el presente trabajo monográfico se pretende explicar cómo la reflexión de la práctica educativa es una estrategia para afrontar el síndrome de burnout docente. El análisis teórico entre las categorías antes mencionadas, surge por el interés de reconocer la falta de valoración hacia la profesión docente, pues el problema que se presenta es que, este profesional asume diferentes responsabilidades en el contexto escolar; entre estas, se habla de aquellas que son inherentes a la profesión, así como también aquellas demandas y exigencias sociales que, con el pasar del tiempo, la sociedad ha atribuido a la escuela y sobre todo al docente. Visto de esta forma, la relevancia académica del presente escrito, radica en brindar al profesorado una estrategia de tipo cognitiva-conductual; para enfrentarse a los problemas que genera la tensión laboral. A fin de evitar el padecimiento de este síndrome y continuar con el desarrollo óptimo de la profesión docente y todo lo que ello conlleva.



Por tal motivo, el objetivo general es demostrar bibliográficamente cómo la reflexión de la práctica educativa es una estrategia para afrontar el síndrome de burnout docente. Para alcanzar este objetivo, los objetivos específicos que se plantearon son en primer lugar, definir qué se entiende por reflexión de la práctica educativa, en segundo lugar, fundamentar el síndrome de burnout del docente; y finalmente, reconocer la reflexión de la práctica educativa como una estrategia de afrontamiento para este síndrome, conocido también como desgaste profesional. Con esta finalidad, la metodología utilizada responde a una organización, análisis, y síntesis de la literatura obtenida en diferentes fuentes bibliográficas. De acuerdo con el acopio, organización y jerarquización de la información obtenida, la presente monografía ha sido desarrollada en tres capítulos, que se describen a continuación.

En el primer capítulo en base a los planteamientos teóricos revisados, se hace un estudio del concepto de reflexión de la práctica educativa, tomando en cuenta sus orígenes y el concepto planteado desde un enfoque cognitivo y de compromiso social. Luego, se presentan las actitudes que caracterizan al docente reflexivo, éstas son según Dewey (1989), mente abierta, responsabilidad y entusiasmo. También se presenta el rol del docente reflexivo visto como tutor, investigador, mediador e intelectual transformativo. Para finalizar este capítulo se hace una revisión de los diferentes instrumentos de registro que aportan para la reflexión docente.

En el segundo capítulo se aborda el concepto del término, síndrome de burnout, en base a tres denominaciones; en primer lugar, según la traducción literal del término, en segundo lugar, según el contenido semántico, en tercer lugar, entorno a la sinonimia con estrés laboral y, sobre todo, la denominación en base a un modelo tridimensional. Para continuar, se realiza una diferenciación del término burnout con respecto a otros efectos psicológicos. Lo anteriormente descrito, sirve como base para comprender qué se entiende por burnout docente, describir los momentos de desarrollo del burnout docente, reconocer las causas y finalmente conocer cómo se manifiesta este síndrome en el contexto escolar.

En el tercer capítulo se establece la relación entre la reflexión de la práctica educativa y el síndrome de burnout del docente. Este análisis se realiza partiendo del planteamiento de que la reflexión es una estrategia individual de afrontamiento. Luego, se explica cómo afrontar el problema de desgaste profesional (burnout) mediante el plan de acción, es decir, tomando en cuenta las fases del proceso de reflexión. Del mismo modo, se relaciona las actitudes que



caracterizan al docente reflexivo frente a las causas del burnout en el contexto escolar. Por último, se presenta la práctica reflexiva como medio de emancipación del docente desgastado.

Se concluye que, un docente desgastado está menos motivado para desempeñar sus funciones adecuadamente, porque el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional que caracterizan al burnout, afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por tanto, el rendimiento de los estudiantes. A fin de “formar un puente” entre la capacidad del docente, presto a autoevaluarse mediante el proceso de reflexión y las exigencias sociales y académicas que pueden llegar a desgastarlo; se presenta esta estrategia (reflexión de la práctica) centrada en la duda, la investigación, la identificación del problema, y la acción.



## Capítulo I: La reflexión de la práctica educativa

La información que se presenta en este primer capítulo precisa definir qué se entiende por reflexión de la práctica educativa. Con este propósito, la información obtenida se ha organizado de la siguiente manera: orígenes y conceptualización de la reflexión de la práctica educativa, seguido de las actitudes que caracterizan al docente reflexivo, rol que cumple el docente reflexivo, finalmente se presentan los instrumentos de registro para la reflexión docente.

### 1.1 Orígenes de la reflexión de la práctica educativa

La idea de la reflexión de la práctica educativa, surge a partir de la crítica al modelo de racionalidad técnica. Este constructo denominado racionalidad técnica “se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX” (Schön, 1998, p. 40). A medida que la racionalidad técnica se apoyaba del positivismo las profesiones consideradas como “secundarias” entre ellas la profesión docente, se alejaban del conocimiento científico.

De esta manera, en aquella época (siglo XIX) se pensaba que los problemas que se presentaban en el contexto de la educación, no podían solucionarse aplicando la teoría científica y técnica como en el caso de aquellas profesiones consideradas como “principales”, por mencionar algunas como: la medicina o la ingeniería; en las cuales, sus fines, es decir, los problemas a solucionar eran más precisos, estables y cercanos al conocimiento científico y a los aportes fundados desde el positivismo (Schön, 1998, p. 33). Siguiendo este planteamiento, Sánchez-Jerez (2009) afirma que, la racionalidad técnica separa los medios de los fines, la investigación de la práctica, el saber del hacer. Para ella, la resolución de un problema (...) se reduce a aplicar las teorías y las técnicas descubiertas por la investigación científica, la ejecución de una acción es solo llevar a cabo una decisión técnica (p. 67).

Bajo esta perspectiva, y centrándose exclusivamente en el docente, se puede decir que durante del siglo XIX éste, era concebido como objeto de la educación, pues su actuar era netamente de modo determinista e instrumental. Puesto que, al momento de solucionar los problemas encontrados en el día a día en su práctica educativa, únicamente aplicaba conocimientos teóricos y teóricos resultado de la investigación científica (Contreras-Domingo, 1997, p. 63).



En otras palabras, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la solución instrumental de situaciones problemáticas a través de la aplicación de un conjunto de reglas. En consecuencia, la enseñanza queda reducida a un simple proceso instruccional de procedimientos que condicionan la práctica docente y con ello el aprendizaje de los estudiantes; por tanto, desconoce la dimensión trascendental de la acción educativa que implica tomar en cuenta: ámbitos morales, culturales, o ideológicos que no requieren estrictamente ser analizados desde la tecnificación (Carmona-Granero, 2007, p. 141).

A de considerarse también que, la formación de los docentes, bajo esta idea de racionalidad técnica se reduce a “técnicos especializados que tienen la función de gestionar y cumplir programas curriculares en lugar de desarrollar críticamente los currícula” (Carmona-Granero, 2007, p. 141). Es decir, que, tanto en la formación como la práctica, el docente se encontraba como un sujeto pasivo, preocupado más por el conjunto de conocimientos de contenido profesional y métodos de enseñanza, es decir en lo “ya dado” (Carmona-Granero, 2007, pág. 141). Dejando a un lado, el cuestionamiento acerca de qué es lo que en verdad demanda el ejercicio de su práctica profesional, en un determinado contexto y con estudiantes que tienen necesidades y dificultades particulares, cuya respuesta, no siempre se encuentra como una “receta” en las teorías planteadas.

Por otro lado, si bien los “técnicos especializados” denominados como positivistas, defendían la idea de que las situaciones consideradas como problemáticas, se podían solucionar aplicando la teoría y la técnica del conocimiento científico es preciso preguntarse ¿Qué solución encontraban para aquellas situaciones que parecían ser poco definidas y desordenadas? Ya lo decía Schön (1992) “el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de reglas guardadas en el almacén de acción” (p. 19). Es decir que, frente a ciertas situaciones únicas, el práctico, en este caso el docente, tenía que lidiar con sucesos imprecisos e inestables.

Frente a esta problemática, y reconociendo que en la práctica hay situaciones de incertidumbre e inseguridad, que escapan de las reglas de la racionalidad técnica y en palabras de Schön, (1992) “cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías derivadas de su conocimiento profesional” (p. 20). Se conforma una nueva corriente; la reflexión de la práctica educativa. Esta corriente, afirma que no solo en la práctica educativa, sino también en la vida en sociedad, surgen situaciones problemáticas, o fenómenos desconocidos que sobrepasan las realidades conocidas y explicadas, por lo tanto, no se pueden



comprender en su totalidad desde esquemas predictivos y verificables, sino requieren ser abordados desde la comprensión, la interpretación y la emancipación (Ospina-Rave, 2008, p. 13). Es así que, la racionalidad técnica, empezó a ser cuestionada, fundamentándose en la idea de que “en la realidad del profesional no se dan los problemas bien definidos y bien determinados, sino que lo que se le presenta es una situación problemática, confusa, indeterminada e incierta” (Sánchez-Jerez, 2009, p. 70). Fue así que bajo esta “justificación” se incorporó la idea de la reflexión de la práctica educativa que se fundamentó con los aportes realizados por dos reconocidos filósofos: Dewey (trad. en 1989) y Schön (1992).

### 1.1.1 El pensamiento reflexivo de Dewey

En primer lugar, la idea de práctica reflexiva de John Dewey, tuvo sus inicios en el hábito de inteligencia o acción reflexiva que se oponía a la acción o hábito rutinario; situando este último término en el ámbito de la educación, quiere decir que el docente presenta una actitud acrítica, pues no realiza modificaciones en su modo de actuar ni responde a las problemáticas y circunstancias cambiantes de su práctica docente (Ramón-Ramos, 2013, p. 28). De ahí que resulta necesario profundizar en el término de acción reflexiva, planteado por su autor Dewey como “pensamiento reflexivo”.

Se propone partir del término pensamiento reflexivo, porque según Dewey (trad. en 1989) consiste en “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (la mejor manera de pensar, párr. 1). En otras palabras, para ejercer una práctica reflexiva que implique una verdadera identificación del problema y acciones de cambio, no es suficiente la simple secuencia de ideas muchas veces infundadas, confusas y generalizadas; sino es preciso un análisis persistente y cuidadoso de toda creencia, con ello los fundamentos que la sustentan y las conclusiones que obtienen (Dewey, trad. en 1989, el pensamiento reflexivo es una cadena, párr. 1).

Lo anteriormente expuesto, quiere decir que el pensamiento reflexivo implica en primer lugar, un estado de duda seguido de un estado de investigación que esclarezca la duda.

El estado de duda, conocido también como la situación desconcertante, debe ser evocado por alguna dificultad, fenómeno o situación problemática. Porque “cuando un práctico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar” (Schön, 1992, p. 18). Una vez





reconocido el problema, el práctico, que en este caso en particular es el docente; sabe que el conocimiento que posee en base a la información obtenida luego de la observación, no basta para solucionarlo; de ahí que resulta necesario la elaboración de un plan que, ya sea con la adopción de alguna teoría o con los conocimientos y experiencias que trae consigo el docente, deben dar respuesta al problema identificado (Iglesias-Sobero, 2011, p. 48).

Lo planteado anteriormente, refleja una visión holística de la acción reflexiva propuesta por Dewey, quien además propone tres actitudes básicas que caracterizan al práctico o profesional reflexivo, estas son: mente abierta, responsabilidad y honestidad, estos términos serán descritos posteriormente.

### **1.1.2 El profesional reflexivo de Donald Schön**

Continuando con los orígenes de la reflexión de la práctica educativa, se encuentra la propuesta subyacente de la epistemología de la práctica, representada por Schön (1992). Esta idea surge como consecuencia de la falta de conexión entre el conocimiento profesional y las competencias que requieren los prácticos (entre ellos, los que se dedican a la enseñanza) en el contexto real o ya en la práctica (Schön, 1992, p. 23). Pues como se ha venido mencionando, muchas veces la realidad a la que se enfrenta el profesional, trae consigo cierta singularidad que no “corresponde” ni encuentra una respuesta en los postulados teóricos, de ahí la necesidad de decir que el conocimiento profesional en este caso del docente, se encuentra en la capacidad reflexiva y en un proceso de acción-reflexión-acción.

Dicho esto, llevar al docente a ejercer un hábito reflexivo de su práctica, significa establecer una conexión entre pensamiento y acción. Esto puede ser significativamente importante para mejorar su ejercicio docente, autoevaluar su práctica, tomar buenas decisiones, resolver problemas y hasta para evitar o afrontar situaciones de estrés que se presenten en su aula. En otras palabras, reflexionar no se refiere solamente a “pensar por un instante” sino también implica un proceso. De ahí que Schön(1992) define dos tipos: reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción.

La reflexión en la acción o desde la acción, se refiere a “marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos” (Schön, 1992, p. 37). Con esta afirmación, es notorio que se refiere a una situación que se realiza en el momento mismo de la práctica. Este tipo de reflexión en la acción, permite problematizar e indagar la situación para evaluarla durante su recorrido sin llegar



a interrumpirla. Es decir, se trata de una acción presente, en la cual el docente analiza la situación y reflexiona en ese instante, sobre la acción en curso (Schön, 1992, p. 37).

Así, “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (Perrenoud, 2011, pág. 30). En esta línea, Schön (como se cita en Iglesias-Sobero, 2011) indica que

cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único (...) No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción (p. 60).

Durante el proceso de la reflexión en la acción o desde la acción, Schön (1992, p. 38) plantea una secuencia de momentos para este proceso:

- En primer lugar, se presenta una situación y en consecuencia se da una respuesta espontánea y rutinaria sin reflexión consciente; produciendo resultados ya esperados.
- Luego, las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, que logra captar la atención del “práctico” (docente) dejándolo en un estado de inquietud o confusión.
- A partir del factor “sorpresa” el docente reflexiona dentro de la acción- presente de manera consciente, pues se pregunta ¿qué es esto? Y al mismo tiempo ¿cómo he estado pensando sobre ello?
- Posteriormente, la reflexión en acción posee una función crítica porque el docente busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.
- Finalmente, la reflexión da lugar a la experimentación *in situ* de lo que el docente se ha propuesto realizar. Es decir, conducir a resultados deliberados o producir sorpresas que requieren posteriores reflexiones y experimentaciones.



Por otro lado, la reflexión sobre la acción al contrario de la reflexión en la acción “carece de una conexión directa con la acción presente” (Schön, 1992, p. 37). Es decir, se trata de un pensar y accionar que se presenta una vez que el hecho se ha producido, esto implica que el práctico reflexivo (docente) piense de manera retrospectiva sobre lo que ha sucedido, sobre lo que ha hecho o ha intentado hacer, o sobre el resultado de su acción (Iglesias-Sobero, 2011, p. 60).

Es precisamente bajo esta idea de reflexión sobre la acción, que en la asignatura actividad pedagógica en la escuela (APE). Se busca que los estudiantes en formación, luego de llevar a cabo un evento educativo y a partir de un posicionamiento pedagógico reflexionen sobre su práctica pedagógica para mejorarla. Puesto que “la reflexión sobre la acción solo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido” (Perrenoud, 2011, p. 31).

Por otra parte, es preciso mencionar que el conocimiento profesional que adquiere el docente, resultado de la reflexión en y sobre la acción “se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del contexto en que tiene lugar la acción” (Domingo-Roget, 2008, p. 329). A pesar de las limitaciones y dificultades que se pueden encontrar

durante la reflexión de la práctica educativa, esta actividad, resulta ser un proceso extraordinariamente valioso en la formación del docente. Pues, según Boggino y Rosekrans (como se citó en Iglesias-Sobero, 2011, p. 66) “los docentes pueden compartir conocimientos y negociar significados que les posibiliten reconstruir su propia competencia cognitiva, y pueden descentrarse de sus propios puntos de vista y, consecuentemente producir cambios en su práctica educativa y pedagógica”.

Es decir, cuando el docente se muestra abierto hacia el diálogo con sus compañeros, comparte lo que sucede en su aula, muchas veces para darse cuenta de sus errores y corregirlos o, al contrario, para brindar una retroalimentación a su compañero, e intercambiar conocimientos pedagógicos.

## **1.2 La reflexión de la práctica educativa: concepto**

Por lo expuesto anteriormente, se sabe que la reflexión de la práctica educativa, se desarrolló a partir de la crítica a la racionalidad técnica y fue “apoyada” por los aportes de Dewey (trad. en 1989) y Schön (1992).

En la práctica educativa el proceso de reflexión tiene un papel primordial, dado que le permite al docente identificar, situar, valorar y resolver situaciones complejas, al mismo tiempo que



aprende a través de la autoevaluación e interpretación de su práctica. Este aprendizaje no se da individualmente, requiere además de un análisis del contexto, las interacciones y la experiencia que el docente trae consigo. Lo que se quiere decir es que “la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (Pérez-Gómez, 1992, p. 417).

Por lo tanto, el docente, visto como sujeto, se va integrando en su contexto, va reflexionando acerca del mismo y con ello se compromete al análisis de las dificultades y, por consiguiente, a crear respuestas a partir de sus conocimientos y de la experiencia de sus compañeros. Valorando la manera de percibir, sentir e interpretar la realidad. Dando paso a lo que Latorre (2003) denomina una “práctica pedagógica reflexiva” en oposición a la práctica guiada por teorías rutinarias y determinadas.

De esta manera, el docente, visto como sujeto, se va integrando en su contexto, va reflexionando acerca del mismo y con ello se compromete al análisis de las dificultades presentadas para darles una pronta solución. Sobre todo, para ser un generador de conocimiento profesional y no solo consumidor de teorías que muchas veces, no responden a la realidad circundante de su contexto inmediato (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010, p. 281).

Respecto al concepto de la reflexión de la práctica educativa, existen varios conceptos para definirla, dependiendo del enfoque, ya sea cognitivo o de compromiso social, desde el cual se quiere encaminar la práctica educativa.

### **1.2.1 Enfoque cognitivo**

Durante el transcurso de vida, las personas desarrollan aprendizajes que se van incorporando en la forma de ser y de actuar de cada persona. Tal es el caso del docente, quien durante el ejercicio de su práctica profesional no deja de aprender. Es decir, el docente, aún en el ejercicio de su profesión está en continuo aprendizaje no solo de conocimientos científicos, sino también conocimientos que le permiten mejorar su práctica. Dicho de otra manera, de acuerdo al enfoque cognitivo, según Cruickshank y Applegate (como se citó en Villalobos y Cabrera, 2009, p. 145) la práctica reflexiva es “un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas”.



Así mismo, siguiendo el enfoque cognitivo, Hatton y Smith (como se citó en Villalobos y Cabrera, 2009) definen a la práctica reflexiva como

el uso de niveles de pensamiento de orden superior, tales como la exploración crítica y la metacognición, las cuales nos permiten ver más allá de comportamientos y hechos aislados y percibir un contexto más amplio para lograr una comprensión de esos comportamientos y hechos (p. 146).

Por su parte y bajo esta misma perspectiva Domingo-Roget (2008) afirma que la reflexión de la práctica educativa “es una actividad aprendida, que se adquiere a través de un análisis metódico instrumentado e intencional por parte de quien la ejercita” (p. 235). Es decir que gracias a este proceso intencionado el docente es capaz de transformar su práctica educativa y con ello el aprendizaje de sus estudiantes.

### **1.2.2 Enfoque de compromiso social**

En cuanto a la reflexión de la práctica educativa entendida desde un enfoque de compromiso social, Cole y Knowles (como se citó en Villalobos y Cabrera, 2009, p. 146) afirman que la práctica reflexiva es entendida como “un proceso continuo de examen y refinación de la práctica docente, centrada de manera variable en los contextos personales, pedagógicos, curriculares, intelectuales, sociales y/o éticos asociados con el trabajo profesional”. Es notorio que para estos autores la reflexión de la práctica consiste en mejorar la calidad de la educación y con ello mantenerse en un continuo mejoramiento.

Siguiendo esta definición, se puede decir que el docente al momento de “detenerse a pensar” puede desencadenar una serie de mejoras no solo a nivel personal sino también a nivel organizacional. Evitando con ello un agotamiento y desgaste mental, cuyas consecuencias si no son detectadas a tiempo, pueden ser perjudiciales tanto para el docente como también para sus estudiantes, compañeros de trabajo, representantes y otros agentes educativos que forman parte del entorno escolar.

Ahora bien, es preciso mencionar que, de acuerdo a la literatura consultada, el término reflexión desde un enfoque de pedagogía crítica, comprende tres niveles: superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítico. Los mismos que se describen brevemente a continuación.



En el primer nivel, entendido como reflexión superficial el docente centra su atención en las estrategias y métodos de enseñanza que ha utilizado para alcanzar los objetivos previstos. Se considera a este nivel como descriptivo, pues los docentes “se ocupan más por lo que funciona en el salón de clases para mantener a los estudiantes tranquilos y conservar el orden que por cualquier consideración en cuanto al valor que tienen tales objetivos y fines en sí mismos” (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 152).

En el segundo nivel, denominado como reflexión pedagógica, el docente reflexiona acerca de los enfoques de enseñanza y con ello, los principios teóricos que dirigen su práctica. Es decir, se refiere al conocimiento que ha adquirido teóricamente el docente, para poder involucrarse en las diferentes situaciones que se presentan en su aula; en este nivel, el docente puede reconocer si existe o no contradicción entre lo que predica y practica (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 153). Así mismo, puede preguntarse: ¿Cómo puedo mejorar el aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué teoría puedo emplear para que mis estudiantes alcancen los objetivos planteados? ¿Estoy ofreciendo oportunidades para que mis estudiantes desarrollen sus destrezas? Etc.

En el tercer nivel, se encuentra la reflexión crítica; ésta es considerada como un nivel superior de reflexión. Porque el docente reconoce que las acciones que realiza en su práctica no “permanecen” en su aula si no se “extienden” a las realidades sociales de su contexto. Por lo tanto, es preciso aclarar que en este nivel “los docentes reflexionan en relación con las implicaciones éticas y morales y acerca de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes” (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 153).

De las definiciones anteriores, puede deducirse que la reflexión de la práctica educativa implica un proceso de manejo consciente de conocimientos teóricos y prácticos, actitudes, destrezas y crítica a la realidad contextual. Ha de considerarse también, que la reflexión de la práctica educativa permite “mirar” a la enseñanza y aprendizaje como un proceso holístico. Que no consiste solamente en dar y recibir clases. Más allá de esto y tomando en cuenta lo vivido a lo largo de la formación universitaria en la carrera de educación general básica. Se puede decir que la reflexión de la práctica educativa es inherente al análisis de competencias cognitivas, comunicativas y éticas.

De esta manera, el docente se convertiría en un sujeto de enseñanza, evitando “caer” en un modelo tradicional y con ello en una práctica rutinaria.



### **1.3 Actitudes que caracterizan al docente reflexivo**

En contraste con la idea de práctica educativa centrada en la racionalidad técnica, hoy en día, predomina la visión de la docencia como una realidad compleja, en la cual el docente necesita reconocer la problemática del contexto para resolver los inconvenientes que en ella se encuentra (Domínguez-González, 2005, p. 15). Entre otras particularidades que caracterizan a un docente reflexivo, se pueden mencionar tres actitudes básicas que favorecen la práctica reflexiva, estas son, según Dewey (trad. en 1989) mente abierta, responsabilidad y honestidad.

#### **1.3.1 Mente abierta**

La actitud de mente abierta según Dewey (trad. en 1989) puede definirse como “carencia de prejuicios de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas” (mente abierta, párr. 1). En este sentido, desde la reflexión de la práctica educativa, se comprende que la mente abierta es aceptar, que el conocimiento no es estático, y que avanza con el paso del tiempo, por tanto, puede ser analizado y evaluado.

Así mismo, la mente abierta se caracteriza como el deseo de prestar atención a las fortalezas, debilidades y expectativas propias, así como también a las expectativas de los demás (Ramón-Ramos, 2013, p. 28).

#### **1.3.2 Responsabilidad**

Otra de las actitudes de la práctica reflexiva es la responsabilidad. Esta actitud se concibe generalmente como un rasgo moral. Como señala Dewey (trad. en 1989) “ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente” (p. 13). Es decir, implica considerar las consecuencias de cada acción y con ello el significado de sus creencias y acciones, que en este caso se refiere a la práctica reflexiva.



### **1.3.3 Entusiasmo**

En la medida en que “actúa” la mente abierta y la responsabilidad, otra de las actitudes que ha de aprehender el docente reflexivo es el entusiasmo. Esta actitud del pensamiento reflexivo, se caracteriza porque permite al práctico (docente) abordar las situaciones poco definidas y problemáticas, con la convicción de que puede aprender algo nuevo de éstas, pues cuando las personas están interesadas en algo se dedican a la misma con esfuerzo y una actitud positiva (Villalobos y Cabrera, 2009, pp. 148-149).

### **1.4 Rol del docente reflexivo**

El docente reflexivo, se distingue por ser un agente de cambio, ya que debe “desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos y métodos de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas” (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 25). Aquí, la idea central es que el docente reflexivo se caracteriza por tomar como referencia los objetivos, destrezas, contenidos, metodologías y procesos de evaluación que son establecidos desde el “exterior” es decir, a nivel macro curricular.

De ahí, que en función de las necesidades y características particulares de su grupo de estudiantes; él o la docente se pregunta qué, cómo y para qué enseñar ciertos contenidos y otros no. A fin de concretar acciones de cambio que respondan a los problemas complejos e inciertos, no solo dentro de su aula, sino también de los que se encuentran latentes en el mundo contemporáneo.

Para responder a las necesidades y situaciones problemáticas de su contexto, el docente reflexivo adopta diferentes roles. Por un lado, como tutor de sus estudiantes, por otro lado, como investigador de su práctica, como mediador del aprendizaje de sus estudiantes y como un intelectual transformativo.

#### **1.4.1 Docente reflexivo como tutor de sus estudiantes**

En primer lugar, desde el rol como tutor de sus estudiantes, el docente debe guiar a su grupo para que aprendan a investigar, experimentar, interpretar y criticar constructivamente lo que sucede a su alrededor, con el fin de que sean ellos mismos quienes “descubran” lo que sucede





alrededor y empiecen a construir de forma disciplinada, crítica y creativa su proyecto personal, académico y profesional (Pérez-Gómez, 2010, p. 40). En otras palabras, como tutor, el docente respetando la singularidad de cada estudiante, debe encaminarlos a proyectarse hacia el futuro como “buenos ciudadanos” capaces de reflexionar sobre la realidad social con el fin de mejorarla.

### **1.4.2 Docente reflexivo como investigador de su práctica**

El docente reflexivo como investigador de su práctica hace de su enseñanza, una práctica social y cultural, pues integra la teoría a través de la práctica y opta por recoger la información o los datos dentro de su misma aula de clases, para luego analizar e interpretar la información obtenida a fin de formular y generar nuevas hipótesis que serán o no confirmadas durante el transcurso de su práctica educativa (Latorre, 2003, p. 10).

Siguiendo este planteamiento, se puede decir que el docente que se reconoce como investigador de su práctica, problematiza y cuestiona su razón de ser como docente ya que genera su propio conocimiento a partir de lo que ha investigado en su aula y en la escuela.

En conclusión, desde el rol de investigador, el docente reflexiona para deconstruir y cambiar la escuela y no solo para reproducir. Y es que, “para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional” (Latorre, 2003, p. 9).

### **1.4.3 Docente reflexivo como mediador del aprendizaje**

El docente reflexivo como mediador del aprendizaje, ejerce el rol de ser un “puente” entre los contenidos que se encuentran en el libro de texto y el estudiante. En este sentido, López-Vargas y Basto-Torrado (2010) afirman que,

mediar significa intervenir entre los seres y la realidad para facilitar los procesos de aprendizaje; es decir, el profesor se convierte en el mediador por excelencia, pues no solo va a orientar y a motivar al estudiante a construir el conocimiento, sino también va a ayudarlo a potenciar todas sus capacidades cognitivas, estéticas, sociales y afectivas (p. 284).



Es notorio que, como mediador, el docente reflexivo brinda ayuda pedagógica al estudiante para que pueda descubrir y aprender significativamente. Así como también para que pueda desarrollar autonomía habilidades sociales y comunicativas.

#### **1.4.4 Docente reflexivo como intelectual transformativo**

Por último, el docente, visto como intelectual transformativo, debe “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político sea más pedagógico” (Giroux, 1990, p. 177). En otras palabras, las acciones del docente deben llevar al estudiante a formar parte de la sociedad o “proyecto social”. Con el objetivo de superar las injusticias económicas, políticas y sociales. Sin lugar a dudas, el docente, visto como intelectual transformativo, según López-Vargas y Basto-Torrado (2010) es “un profesor reflexivo que indaga, que construye su conocimiento a partir de ello y promueve el análisis del contexto en el que se sitúa la acción educativa” (p. 283).

En efecto, se sabe que hoy en día, el rol del docente no se limita a “transmitir” el conocimiento. Sino más bien, su rol se orienta a seleccionar y organizar la enseñanza. De esta forma, el docente tutor, investigador, mediador o aquel intelectual transformativo, llega a percibirse así mismo como agente de cambio. Puesto que reflexiona acerca de las situaciones “problema” que confluyen en su práctica educativa, a fin de enfrentar uno de los problemas que aquejan en la actualidad la salud emocional del docente, como el síndrome de burnout.

#### **1.5 Instrumentos de registro para la reflexión docente**

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la reflexión de la práctica educativa tiene como objetivo principal involucrar al docente en la deconstrucción de la realidad vivenciada en su aula. Esto a fin de hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje más dinámico y escapar de lo que parece ser similar y rutinario. En otras palabras “reflexionar lleva al docente al reconocimiento de la realidad circundante, a estructurar y reestructurar una experiencia para decidir transformarla o mantenerla, configurándose así en la base para toda estrategia de innovación” (Aguilar-Feijóo, 2014, p. 21).

Para decidir o no “reestructurar” una experiencia, el docente debe visibilizar con claridad la situación. Para ello requiere de la reflexión, entendida como un proceso que a su vez necesita el apoyo de ciertos instrumentos de registro. En este sentido, el uso de estos instrumentos resulta



imprescindible para “poner en palabras y traducir las ideas” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 47), con el fin de que el docente pueda elaborar un juicio y, dado el caso, realizar cambios en su práctica.

### 1.5.1 El diario pedagógico

Los diarios pedagógicos permiten al docente narrar día a día las situaciones que considera significativas en su práctica educativa. En base a estas narraciones el docente puede preguntarse: ¿fui capaz de resolver los problemas presentados en la clase?, ¿qué necesito para involucrar a los estudiantes en la clase?, ¿qué puedo hacer para mantener la atención de los estudiantes?, ¿cómo afecta mi manera de actuar en el aprendizaje de los estudiantes? Estas y otras interrogantes relacionadas a las emociones, sentimientos, recuerdos y acciones buscan transformar la práctica a través de la indagación de respuestas obtenidas mediante el diálogo con la teoría (Aguilar-Feijoó, 2014, p. 37).

Por otro lado, Monsalve-Fernández y Pérez-Roldán (2012) afirman que la escritura del diario “adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico” (p. 119). Esto quiere decir que al momento que escribir el diario, el docente puede tomar conciencia de sus conocimientos teóricos y prácticos, de la “desarticulación” entre su saber y hacer y con ello, de los modelos pedagógicos que muchas veces se encuentran implícitos en la práctica.

Escribir el diario pedagógico no facilita solamente la “expresión de vivencias”. Estas narraciones tienen significado cuando,

se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas (Zabalza, 2004, p. 21).

A través de la escritura del diario pedagógico se puede evidenciar un proceso cíclico de aprendizaje profesional que comprende cinco etapas (Zabalza, 2004, p. 31).

- La toma de conciencia de problemas del desempeño profesional.
- La aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en los diarios.



- La profundización en la comprensión del significado de las acciones.
- La toma de decisiones y puesta en marcha de iniciativas de mejora.
- El reinicio de un nuevo ciclo de actuación profesional.

En otras palabras, ya sea desde una mirada narrativa o epistemológica, el diario como instrumento de registro para la reflexión docente, provee destrezas y habilidades para dinamizar la práctica, tomando en cuenta no solo el ámbito de la didáctica sino también el ámbito humano de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, Monsalve-Fernández y Pérez-Roldán (2012) afirman que,

la elaboración del diario pedagógico supone el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante la cual se identifican y solucionan situaciones que afectan la clase, del mismo modo en que se potencian otras que le dan valor a las prácticas generadas, tales como las fortalezas halladas en cuanto al acompañamiento a los estudiantes, la comunicación dentro de la institución y el uso de estrategias metodológicas que han dado buenos resultados (p. 122).

### **1.5.2 Portafolio de desempeño pedagógico**

El portafolio de desempeño pedagógico es un “producto” con el cual el docente de forma autónoma, responsable y crítica da a conocer aquello que sucede en su práctica. Es preciso mencionar que el portafolio se puede definir como un instrumento de evaluación o como una carpeta de evidencia en la cual, el docente guarda las actividades que ha realizado durante su desempeño profesional; así como también puede compilar los trabajos realizados por los estudiantes (Arbesú y Gutiérrez-Martínez, 2012, p. 56).

Así mismo, esta “compilación” de evidencias permiten al docente realizar una autoevaluación de su práctica educativa. Pues no se trata solamente de acumular documentos sino de promover procesos reflexivos a través de la retroalimentación de los mismos, ya sea de manera autónoma o con la ayuda de otro docente. El uso constante de este instrumento, permite al docente asumir sus errores como fuente de aprendizaje, al mismo tiempo que busca y lleva a cabo nuevas alternativas de acción, guiado por la práctica reflexiva y otras habilidades metacognitivas (Arbesú y Gutiérrez-Martínez, 2012, p. 56). En síntesis, siguiendo a Aragón, Guzmán-Ibarra, y Marín-Urbe, (2018) es necesario reconocer que,



el empleo del portafolio como una estrategia integral de evaluación formativa aporta mayor evidencia del desempeño congruente con una perspectiva que permite conocer-actuar-reflexionar, incorporando la experiencia del proceso vivido, así como reflexionar sobre la forma como ocurre un determinado desempeño o logro en cada contexto y situación determinados, valorando los saberes pedagógicos socialmente construidos (p. 23).

### 1.5.3 Relato de incidentes críticos

El relato de incidentes críticos, tal como su nombre lo indica, es una estrategia que se caracteriza porque se presenta de forma escrita a los docentes; diversas situaciones de enseñanza para que las analicen, de tal manera que puedan afirmar o refutar acerca de su modo de actuar en diferentes situaciones y con ello, puedan tomar decisiones en función de la información recibida (Fernández-González, Elórtegui-Escartín, y Medina-Pérez, 2003, p. 104). Esto quiere decir que el docente tiene que interpretar el “significado” de las diferentes situaciones que se le presentan y de esta manera emitir un juicio profesional.

Es evidente entonces, que el relato de incidentes críticos (IC) “constituye una estrategia de enseñanza que promueve el análisis y reflexión sobre la práctica docente y un conocimiento más profundo sobre la realidad” (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 25).

Para este trabajo, cabe mencionar la importancia de este instrumento en la práctica educativa, para hacer de la reflexión un hábito profesional. Es así que, Rosales (como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 25) afirma que el uso de los IC es fundamental porque:

- Permite conocer cuáles son, a juicio del docente, las situaciones que lo ponen en contacto con la realidad de la enseñanza.
- Pone de relieve aspectos de la práctica profesional que raramente aparecen en la formación.
- Sirve de punto de partida para la reflexión, con utilización de principios teóricos de interés pedagógico y didáctico.
- Constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos, para los que es preciso encontrar soluciones óptimas.



#### 1.5.4 Informes de clase

Para realizar un informe de clase, en primer lugar, es necesario que el docente realice una observación de lo que acontece en su aula. Para ello el docente debe identificar “el objeto de observación” ya sea desde una situación “cotidiana” que se presenta con los estudiantes, compañeros de la escuela o con los representantes. Es decir, el objeto de estudio será un sujeto o una situación considerada como problemática.

Siguiendo este planteamiento y dentro del marco reflexivo Aguilar-Feijoó (2014) considera que “la observación es entendida como un medio para recoger y registrar información a ser estudiada posteriormente con detenimiento” (p. 33). Es decir, se considera que la observación es el punto de partida para reflexionar sobre la práctica docente, y en este caso para elaborar un informe de clase. En otras palabras, se puede decir que la observación es el principio básico para la reflexión de la práctica educativa porque permite “analizar la enseñanza, reconocer problemas y generar un espacio que arriesgue posibles líneas de acción” (Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli, 2009, p. 32).

Luego de precisar que, para llevar a cabo un informe de clases, el docente toma como punto de partida la observación. Según Gutiérrez-Quintana (2008) el informe de clase es un “inventario estructurado que utilizan los profesores para describir sus recuerdos sobre lo que ocurrió durante una clase, generalmente partiendo de preguntas – guía. Es un procedimiento simple y rápido para supervisar regularmente ciertos acontecimientos que tienen lugar en el aula” (p. 341).

En efecto, estos documentos deben ser redactados de forma clara y precisa, tomando en cuenta, además, los detalles más significativos del “foco” u objeto de observación. De tal manera que posteriormente, el docente o cualquier persona que lo lea pueda evocar nuevamente los acontecimientos sucedidos en el aula, a fin de informarse, analizar, evaluar y proponer soluciones o recomendaciones para alcanzar los objetivos propuestos.

#### 1.5.5 Investigación de la propia práctica

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el docente puede reflexionar de forma crítica desde lo que ha evidenciado, escuchado y, sobre todo, desde lo que ha observado, ya sea desde en el interior o exterior de su aula. Esto le ayudará a comprender que debe idear nuevas alternativas



y buenas decisiones para solucionar las situaciones imprevistas y en tanto problemáticas, que con el pasar del tiempo pueden llegar a afectar su estado emocional.

Para llevar a cabo aquellas decisiones, el docente puede obtener información de los instrumentos mencionados anteriormente. Sin embargo, si lo que el docente busca es realizar un proceso de reflexión más “completo” debe tomar en cuenta otro instrumento de reflexión denominado investigación de la propia práctica.

Dentro de este marco de ideas, es preciso mencionar que este instrumento, guía al docente en el proceso de acción-reflexión-acción, porque la investigación de la propia práctica es un instrumento de apoyo para el docente, guiando así la acción y la reflexión sobre su propia práctica, tomando en cuenta las siguientes preguntas claves (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la provincia del Azuay [PROMEBAZ], 2007, p. 136).

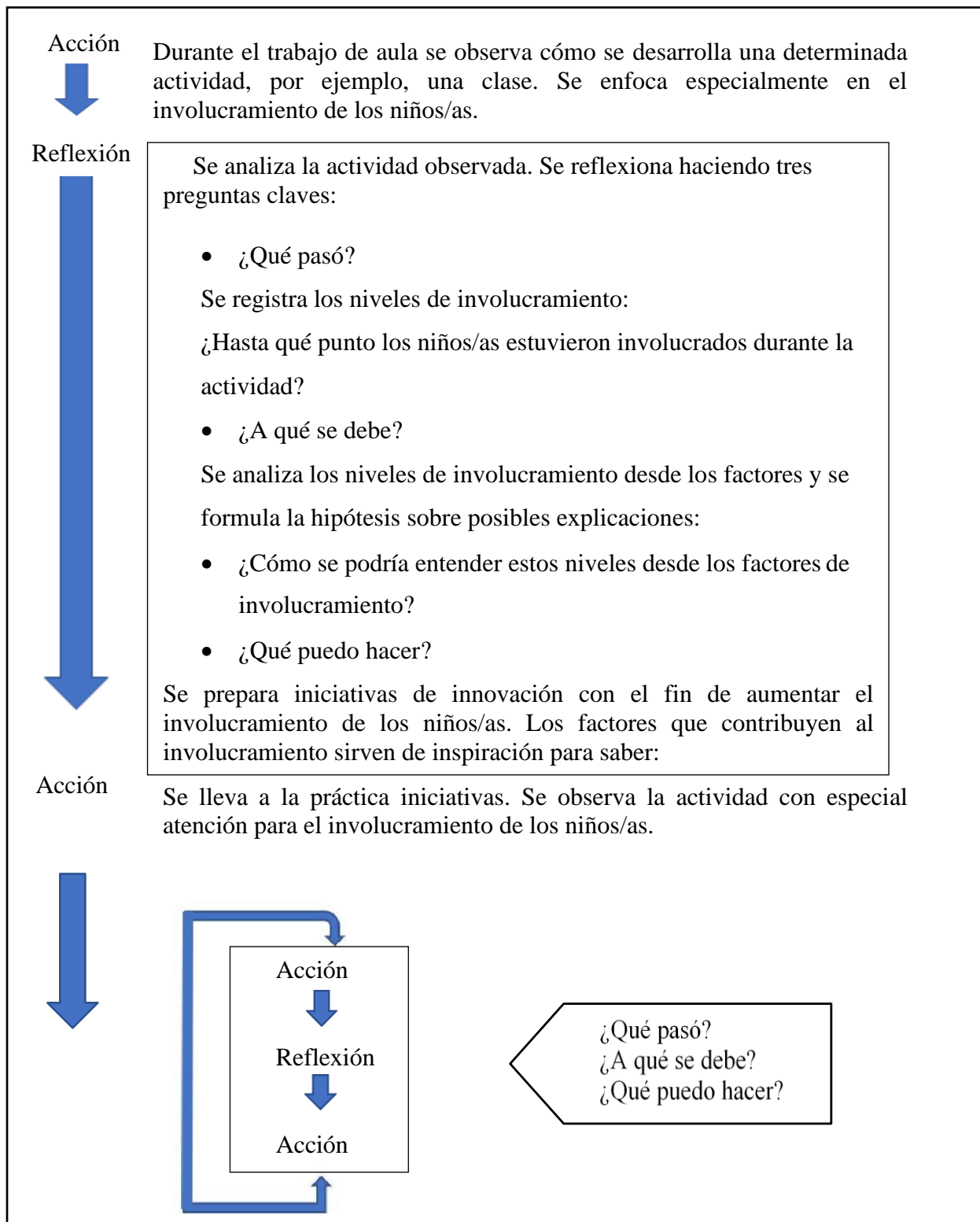
- ¿Qué pasa? (Observación e identificación del problema)
- ¿A qué se debe? (Identificación de las causas o posibles causas del problema)
- ¿Qué puedo hacer? (Búsqueda de alternativas para resolver el problema)

Así mismo, siguiendo la lógica de acción-reflexión-acción, pero enfatizando en uno de los indicadores del buen manejo curricular (involucramiento), en el esquema 1 se sintetiza la lógica de este proceso cíclico o conocido también como una cadena. Siguiendo este planteamiento Dewey (trad. en 1989) afirma que

la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación secuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada (El pensamiento reflexivo es una cadena, párr. 1).

De esta forma se intenta aclarar cómo puede el docente investigar su práctica y “detenerse a pensar”. A fin de identificar problemas, metas, necesidades, valores y creencias que son inherentes a su quehacer docente y a su vez podrían ser el inicio del cambio actitudinal en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### Esquema 1: La lógica de acción-reflexión



Fuente: PROMEBAZ (2007, p. 135)





Es importante mencionar que, la reflexión, ya sea “en acción o sobre la acción” puede significar una de las dimensiones para evaluar la práctica educativa. Es decir, en este espacio de diálogo “con uno mismo” o con otros agentes de la comunidad educativa (directivos, compañeros, representantes y estudiantes) el docente puede identificar los puntos débiles de la situación práctica que se caracterizan por “la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (Schön, 1992, p. 20). Elementos que no siempre se puede responder desde las teorías o como se ha mencionado anteriormente desde la racionalidad técnica.

En conclusión, con lo presentado en este capítulo, se concuerda con Aguilar-Feijoó, (2014) quien afirma que “no se pretende decir que las verdaderas dificultades de la docencia desaparecerán con la reflexión, no, lo contrario, lo que permite la reflexión es transformar el malestar y las decepciones, **en problemas que puedan plantearse para buscar resolverse**” (p. 23. El resaltado es propio de la cita). Para ello el docente puede apoyarse de algunos instrumentos para la reflexión como: el diario pedagógico, el portafolio de desempeño pedagógico, los relatos de incidentes críticos, los informes de clase, la investigación de la propia práctica, entre otros. Todo esto, a fin de que él o la docente pueda “encontrar” en la reflexión de su práctica respuestas a ciertas interrogantes como: ¿qué sé?, ¿qué debo enseñar?, ¿cómo debo hacerlo? ¿cómo puedo hacerlo mejor? ¿qué de mi práctica docente me afecta psicológicamente? ¿cómo puedo superarlo? Estas últimas interrogantes serán analizadas con mayor detenimiento en los siguientes capítulos del presente escrito.



## Capítulo II: Síndrome de burnout

El contenido del presente capítulo, se presenta con el propósito de fundamentar el síndrome de burnout docente. Para ello, al principio, se analiza la conceptualización del término, desde la visión de varios autores. Luego se analizan las dimensiones características del burnout, lo cual permite diferenciarlo con respecto a otros efectos psicológicos. Por consiguiente, se enfoca en el estudio del burnout docente y con ello, sus momentos de desarrollo y las causas externas principales identificadas en el contexto escolar. Por último, se analizan las consecuencias del síndrome de burnout docente.

### 2.1 Conceptualización del Síndrome de burnout

Con frecuencia y sobre todo en el ámbito laboral, se escuchan conversaciones informales en las que los trabajadores manifiestan frases como: “siento que he perdido la motivación en el trabajo”, “mi disposición y preocupación por atender a los demás, ha cambiado últimamente”, “las demandas que exige el trabajo sobrepasan mi rendimiento laboral”, etc. Este tipo de expresiones sin lugar a dudas, alertan de una ausencia de bienestar laboral y sobre todo de las posibles consecuencias en la calidad de vida de los trabajadores y del funcionamiento de la organización.

Existen varios factores del entorno laboral que pueden afectar la salud mental de los trabajadores, entre estos factores se pueden mencionar: horarios saturados de trabajo, falta de recursos, falta de organización para alcanzar los objetivos propuestos, políticas inadecuadas de protección de la salud y eso se suma, el abandono de parte de los dirigentes de la organización a los trabajadores, sus necesidades, propuestas de innovación para el trabajo etc. (Organización Mundial de la Salud [OMS] 2019). Así mismo, el contenido del trabajo también puede afectar la salud mental, sobre todo en el caso de las profesiones que demandan una atención más personalizada. Según la OMS (2019),

algunos trabajos, como ocurre con los que desempeñan el personal humanitario y el de primera intervención, acarrear un riesgo más elevado, pueden afectar a la salud mental y causar síntomas de trastornos psiquiátricos o un consumo nocivo de alcohol, drogas o psicofármacos. Además, los riesgos pueden ser superiores en situaciones en las que el equipo no está cohesionado o no se dispone de apoyo social.



Parece ser que estos trastornos psiquiátricos no están muy visibles, en el ámbito laboral, pues se ha restado importancia en conservar la salud tanto física como mental de los trabajadores. Siendo común encontrar entornos de trabajo en los cuales sus integrantes tienen que realizar un sin número de funciones, ajustar sus horarios y cargas laborales y en algunos casos, lidiar con la desvalorización social. Sin duda, a estas y otras exigencias son las que se enfrentan día a día los trabajadores de diferentes áreas. Cabe recalcar que dentro de este grupo de trabajadores “estresados” el docente de escuela o de niveles superiores no es la excepción.

En consecuencia, a los factores generales antes mencionados y a otros factores propios de diferentes contextos laborales, los trabajadores pueden llegar a un estado de estrés crónico, conocido como el síndrome de burnout.

El término síndrome de burnout, cuya expresión original anglosajona es “*burnout syndrome*” ha tenido varias traducciones al español, debido a la utilización de esta palabra en diferentes contextos y circunstancias laborales dando lugar a que existan diferentes traducciones para un mismo fenómeno (Gil-Monte, 2003, p. 184). Esta variación de traducciones ha ocasionado confusión entre aquellos investigadores quienes se han interesado en conocer a profundidad las principales manifestaciones, causas, consecuencias, diagnóstico, medidas preventivas y estrategias de afrontamiento para esta patología, llegando a confundirlo con otros efectos psicológicos como estrés, depresión, fatiga, etc.

Gil-Monte (2003, p. 181) elaboró una taxonomía sobre las definiciones de la patología síndrome de burnout, distinguiendo así tres categorías: denominaciones basadas en la traducción literal del término burnout, denominaciones basadas en el contenido semántico de la palabra y denominaciones basadas en la sinonimia con estrés laboral.

### **2.1.1 Denominaciones según la traducción literal del término burnout**

Para adentrarse al concepto del síndrome de burnout, es necesario en primer lugar conocer la traducción literal del término. El psicólogo estadounidense Freudenberger usaba el término burnout, traducido como “estar quemado”, “consumido”, “apagado”, para referirse a aquellos atletas y artistas que, pese al entrenamiento, al conocimiento profesional y los esfuerzos realizados, no conseguían los resultados esperados (Carlin y Garcés de los Fayos-Ruiz, 2010, p. 169). Paralelamente, a esta traducción de burnout, Aranda-Beltrán (2006) afirma que “la palabra



“*burnout*” es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo” (p.1).

Dado que la traducción literal de la palabra *burnout* significa “estar quemado” otros autores vieron la necesidad de incluir en este término la palabra síndrome. Puesto que “denominaciones como estar quemado o quemazón profesional, si bien son escuetas y facilitan la alusión, no delimitan el fenómeno con la extensión o con la precisión que lo hacen las denominaciones que incorporan el término síndrome” (Gil-Monte, 2003, p. 186).

Haciendo alusión a este “enlace” de palabras, Farber (como se cita en Quiceno y Vinaccia-Alpi, 2007, p. 118) afirma:

el Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo. Surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del auto concepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

En resumen, las definiciones hasta aquí presentadas sirven de hilo conductor para identificar que el estado de “estar quemado” se trata precisamente de una patología que se origina debido los factores perjudiciales del entorno de trabajo. Y no se refiere a una falta de compromiso intencional de parte del trabajador. De esta manera queda claro que se evita “cargar” al trabajador de posibles sentimientos de culpa o vergüenza al pensar que éste es el único responsable de su cambio de actitud y por lo cual manifiesta agotamiento, cansancio y en algunas ocasiones rechazo hacia su trabajo y hacia las personas que atiende (Gil-Monte, 2003, p. 186).

### **2.1.2 Denominaciones según en el contenido semántico de la palabra burnout**

En este apartado, se encuentran denominaciones traducidas en base al contenido semántico de la palabra *burnout*. Así, de acuerdo a varias investigaciones, realizadas en contextos de la salud, así como en contextos de la educación se traduce o reconoce a la palabra *burnout* como agotamiento profesional (Segura, 2014, p. 535), desgaste psicológico por el trabajo (García-Izquierdo, Sáez-Navarro, y Bartolomé-Llor, 2000, p. 216) y como desgaste profesional (Álvarez-



Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 257; Castro, 2005, p. 161; Mendoza-Martínez y García-Rivera, 2013, p. 59).

### **2.1.3 Denominaciones entorno a la sinonimia burnout y estrés laboral**

Este tercer grupo, considera al burnout como sinónimo de estrés laboral. Sin embargo, esta similitud, no ha sido muy acertada “debido a que el estrés laboral es un proceso más amplio que el proceso del síndrome de quemarse por el trabajo” (Gil-Monte, 2003, p. 189). Es decir, desde esta perspectiva, el burnout está asociado más a la desmotivación emocional y fatiga. A diferencia del estrés laboral el cual es el resultado de una situación particular imprevista o nueva (estresores) para la cual se debe buscar las mejores formas de solución o las mejores formas para dominar y evitar que una situación estresante, desencadene un estrés malo, conocido como distrés (Fernández-López, Siegris, Rödel, y Hernández-Mejía, 2003, p. 3). Hasta este punto, se han revisado las diversas traducciones planteadas por diferentes autores para referirse al término burnout. A continuación, se realiza una conceptualización del término en base a un modelo tridimensional.

### **2.1.4 Denominaciones en base a un modelo tridimensional**

Para asociar lo anteriormente expuesto, la psicóloga Christina Maslach (como se citó en Juárez-García, 2014) menciona que,

lo que definimos como *burnout* es un síndrome psicológico de ciertas experiencias interrelacionadas: primero es el agotamiento, como una respuesta al estrés. Pero, además, en segundo lugar, es también un cambio, un cambio negativo sobre cómo se siente uno con el trabajo y las demás personas, cuando hablamos de ellas con indiferencia (*cinismo*), y tercero; cuando las personas se empiezan a sentir negativas sobre sí mismas, sobre su competencia, su capacidad, sus deseos y su motivación para trabajar (p. 199).

Es decir, en este apartado, se configura el término burnout como un síndrome tridimensional. Caracterizado principalmente por: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.



## **2.2 Dimensiones del síndrome de burnout**

### **2.2.1 Agotamiento emocional**

El agotamiento emocional es uno de los elementos característicos del síndrome de burnout. El sujeto puede manifestar esta fatiga o cansancio a nivel físico, psíquico o como una combinación de ambos, además, esta dimensión del burnout se caracteriza porque el sujeto siente que no cuenta con los recursos emocionales para “atender” a los demás, por ende, presenta acciones distantes y (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001, p. 403). Es decir, se refiere a un “sentimiento de que los recursos emocionales y físicos se han esfumado” (El Sahili-González, 2015, p. 7).

### **2.2.2 Despersonalización**

La despersonalización se manifiesta con actitudes negativas e irritabilidad de parte del trabajador hacia las personas que “reciben” sus servicios, entre ellos: pacientes, estudiantes, clientes, etc. En otras palabras, en esta dimensión del burnout el sujeto que lo padece presenta actitudes aisladas y negativas, pues intenta “poner distancia” ignorando las cualidades y sobre todo las necesidades de los demás, (Maslach et al., 2001, p. 403). Siguiendo este planteamiento, Guerrero-Barona (2003) afirma que,

el profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral (pp. 145-146).

A raíz de estas afirmaciones, se concluye que la despersonalización se refiere a un sentimiento de sentirse extraño, y tener un punto de vista negativo del trabajo y por ende un sentimiento de atenuación con respecto a las personas que se encuentran en su círculo inmediato de desarrollo profesional.

### **2.3.3 Baja realización personal**

La tercera dimensión del burnout es la baja realización personal. Según El Sahili-González, (2015) ésta se caracteriza por un “pobre sentimiento de logro, sentimiento de incompetencia y baja



autoeficacia” (p. 6). Es decir, el trabajador siente rechazo de sí mismo, considerando que las demandas que exige el trabajo sobrepasan su capacidad para atenderlas de manera eficaz. Ha de considerarse también que “la falta de eficacia parece surgir más claramente de la falta de recursos relevantes, mientras que el agotamiento y el cinismo emerge de la presencia de sobrecarga de trabajo y conflicto social” (Maslach et al., 2001, p. 403)

Luego de revisar las diferentes traducciones del término burnout, para el presente escrito se considera pertinente optar por la traducción de la palabra burnout desde la denominación en base al contenido semántico. Es así que, se aclara que para hacer mención de la palabra burnout en español, se utilizará el término desgaste profesional. Se considera a esta traducción (desgaste profesional) como la “mejor” opción, siguiendo los informes de estudios realizados a docentes de educación primaria, secundaria y de educación superior sobre el síndrome de burnout.

Entre estos estudios se pueden mencionar: desgaste profesional de los profesores y clima escolar (Arón y Milicic, 2000), liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de México (Mendoza-Martínez y García-Rivera, 2013), empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana (Romero-Llanos, 2019), Síndrome de burnout o desgaste profesional. Breve referencia a sus manifestaciones en profesores universitarios (Castro, 2005) y El desgaste profesional en el docente universitario ecuatoriano (Bernal-Reino, 2018).

En este apartado, además, se considera importante aclarar que uno de los conceptos de burnout o desgaste profesional (traducción al español), elegido para este trabajo, es el concepto de carácter psicológico-social propuesto por Maslach, en base al modelo tridimensional descrito anteriormente. Además, porque desde esta perspectiva psicosocial, se reconoce al burnout como un proceso en el cual se identifican los factores y consecuencias de esta patología para la organización laboral (Gil-Monte, 2003, p.184) Estos y otros componentes del burnout serán analizados posteriormente.

Se determina que el burnout en base a un modelo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización, baja realización personal) es visto como una discrepancia entre los resultados obtenidos pese al esfuerzo realizado y conducen a una actitud negativa de parte del sujeto trabajador (docente) hacia las personas (estudiantes) a quienes, el apoyo y cercanía es indispensable (Maslach como se citó en Juárez-García, 2014, p. 202).



De ahí que, lo que se plantea en este escrito, es encaminar el concepto de burnout (desgaste profesional) hacia un modelo de salud pública. Que se caracteriza principalmente porque, no afecta solamente al sujeto que la padece, sino también a la organización laboral. Como en el caso del contexto educativo, ya que si los niños y niñas se encuentran día a día en el aula de clases con un docente “quemado” o “desgastado” su aprendizaje también se verá afectado. Esta y otras situaciones como apatía, abandono y desinterés, serán las posibles consecuencias de estar en contacto directo con un profesor que presenta agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional.

### **2.3 Diferenciación del síndrome de burnout con respecto a otros efectos psicológicos**

Resulta necesario diferenciar entre burnout, y otros efectos psicológicos como: estrés laboral, depresión, fatiga, insatisfacción laboral, etc. Pues estos términos pueden llegar a interpretarse como sinónimos del desgaste laboral, cuando en realidad, según la literatura revisada se ha encontrado diferencias entre ellos.

#### **2.3.1 Estrés general**

El estrés general, conlleva efectos positivos y negativos; eustrés y distrés, respectivamente, a diferencia del síndrome de burnout que hace referencia solamente a efectos negativos tanto para el sujeto, así como también para su entorno, especialmente en el ámbito laboral (Gil-Monte, 2003, p. 192). Así mismo, otra de las diferencias entre estrés general y burnout radica en el contexto en el que se presenta. Es decir, “el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles de la vida y actividad del ser humano a diferencia del Burnout, que como la mayoría de los autores estiman, es un síndrome exclusivo del contexto laboral” (Martínez-Pérez, 2010, p. 47). Para enfatizar en la diferencia entre estos dos términos, en la tabla 1 se sintetiza algunas diferencias claves.



**Tabla 1: Diferencias entre burnout y estrés general**

| Burnout  | Estrés general   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desgaste emocional</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hiperactividad emocional</li></ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de implicación</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sobre implicación en los problemas</li></ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• El daño se destaca en el ámbito emocional</li></ul>                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• El daño se destaca en el apartado fisiológico</li></ul>          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Agotamiento de la energía emocional</li></ul>                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Agotamiento de la energía física</li></ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• No se dan efectos positivos aun dándose una exposición moderna</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Puede darse efectos positivos en exposiciones modernas</li></ul> |

Fuente: Hernández-Oñativia, 2018, p. 44

### 2.3.2 Depresión

Comúnmente se puede llegar a confundir el *burnout* con un estado de depresión, ya que estos términos guardan gran similitud. Como se ha venido mencionando en párrafos anteriores, el *burnout* es particularmente una consecuencia “negativa” de las relaciones interpersonales generadas en el contexto laboral. Martínez-Pérez (2010) recoge las palabras de Feudenberg: “la depresión es uno de los síntomas más característicos del Burnout” (p. 47). Con esta afirmación se puede concluir que la depresión es una de las consecuencias que puede presentar el individuo diagnosticado con *burnout*.

Tras algunas investigaciones, Brenninkmeyer, Van Yperen y Buunk (como se citó en Hernández-Oñativia, 2018, p. 43) reconocen cinco aspectos diferenciadores entre depresión y burnout, estos se resumen a continuación en la tabla 2.

**Tabla 2: Diferencias entre depresión y burnout**

|   | Depresion                                       | Burnout  |
|---|---|--|
| <b>Ocio</b>                                 | No disfruta de su tiempo libre                  | Disfruta de su tiempo libre                        |
| <b>Pérdida de peso</b>                      | Habitualmente hay pérdida de peso               | No se observa pérdida de peso                      |
| <b>Riesgo de suicidio</b>                   | Presencia de ideas suicidas                     | Ausencia de ideas suicidas                         |
| <b>Psicomotricidad</b>                      | Pérdida de psicomotricidad                      | Ausencia de alteraciones en psicomotricidad        |
| <b>Culpabilidad</b>                         | Ausencia de culpa                               | Presencia de culpa                                 |
| <b>Dependencia en la toma de decisiones</b> | Depende de otras personas para tomar decisiones | No depende de otras personas para tomar decisiones |
| <b>Sueño</b>                                | Dificultades en el mantenimiento del sueño      | Problemas en la adquisición del sueño              |

Fuente: Adaptación de Hernández-Oñativia, 2018, p. 43

### 2.3.3 Fatiga

La fatiga se puede entender como una alteración temporal vinculada con la pérdida de eficiencia y empatía de una persona para realizar cualquier esfuerzo físico o mental (Aranguren-Álvarez, 2014, p. 12). Resulta necesario aclarar que la fatiga mental se presenta en las personas que tienen un exceso de trabajo de carácter intelectual, por ende, el esfuerzo mental implica una serie de habilidades de orden superior como: comprensión, síntesis, razonamiento, resolución de problemas etc. (Aranguren-Álvarez, 2014, p. 12). De acuerdo a esta afirmación, se puede decir que la fatiga mental es una característica determinante para identificar a un sujeto que presenta el síndrome de burnout o desgaste profesional.

La fatiga mental es una de las consecuencias a las que se enfrentan los trabajadores que se encuentran constantemente expuestos a una carga de trabajo intelectual. Entre los profesionales, cuyo trabajo demanda una carga de carácter intelectual se puede mencionar: escritores, abogados, médicos y sobre todo el docente. Quien día a día se encuentra en su aula con situaciones problemáticas e inciertas, que muchas veces, no son posibles de resolver “aplicando la teoría aprendida”. Sino requieren de soluciones particulares que hacen un llamado hacia la reflexión e interpretación de su práctica educativa.



Estos precedentes afirman que el trabajo docente no se reduce simplemente a “dar clases” sino que detrás de este proceso se encuentra de manera implícita un proceso de preparación intelectual que exige al docente el desarrollo de sus capacidades de pensamiento. Tales como comprender el contenido de la asignatura, para realizar la transposición didáctica, buscar y analizar información, poner a prueba su creatividad para diseñar material didáctico, tomar buenas decisiones en base a criterios o “mandatos” de sus superiores, etc.

Estas y otras multifunciones que requieren del trabajo intelectual del docente, traen como consecuencia la fatiga mental. La cual a su vez se manifiesta como dentro de la dimensión de agotamiento emocional, que es una de las principales características del burnout o como se reconoce a este término en el contexto educativo, desgaste profesional docente.

### **2.3.4 Insatisfacción laboral**

La insatisfacción laboral representa de manera significativa, el grado de disconformidad del trabajador con respecto a las condiciones de trabajo, ausencia de recursos, su entorno y todo lo que ello conlleva. Según Muñoz, (citado por Caballero-Rodríguez, 2002) la insatisfacción laboral se define como

el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas (p. 3).

A raíz de esta afirmación, se concluye que la insatisfacción laboral es simplemente un indicador de una de las tres dimensiones para definir el *burnout*, (baja realización profesional) según lo determinado por Maslach y Jackson (1981, p. 100) en el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI).

En resumen, hasta aquí se ha revisado el concepto del término síndrome de burnout desde las traducciones planteadas por diferentes autores. Quienes han traducido literalmente la palabra de origen anglosajón burnout como: “estar quemado”. Por otra parte, otros autores traducen este término desde el contenido semántico de la palabra y en sus estudios y demás modelos y enfoques reconocen el burnout como: síndrome de cansancio emocional, síndrome de quemarse en el trabajo, agotamiento profesional, desgaste profesional entre otros.



Así mismo, se ha presentado las principales dimensiones del síndrome de burnout, así como también se ha realizado una breve diferenciación del término burnout con respecto a otros efectos psicológicos.

En función a lo ya mencionado y con estas ideas “generales” de lo que implica hablar del burnout, se puede considerar a la docencia como una de las profesiones más proclives a desarrollar esta patología. Se sabe que son varias los problemas con los que el docente tiene que lidiar, no solo dentro de la escuela, sino también con su vida personal.

Es por ello, que a continuación el presente escrito centra su atención en fundamentar el síndrome de burnout del docente o también conocido como desgaste profesional docente. Reconociendo sus principales características, momentos de desarrollo y las principales manifestaciones en el contexto educativo.

## **2.4 Síndrome de burnout docente o desgaste profesional docente**

La docencia es una profesión de servicio social, en la cual, el docente tiene la responsabilidad de instruir a los estudiantes en ciertos saberes académicos. Para ello, es fundamental que tanto el docente como sus estudiantes desarrollen relaciones interpersonales de confianza y cuidado. Vázquez-Verdera y Escaméz-Sánchez (2010) afirman que,

desde la perspectiva de la ética del cuidado, el buen ejercicio profesional docente incluye la creación de relaciones de confianza mutua, que permiten al profesorado conocer a su alumnado y plantear las intervenciones educativas en función de los intereses y las necesidades de los mismos (p. 4).

Siguiendo este planteamiento, se puede decir que, el docente llega a comprometerse profesionalmente con su trabajo y, sobre todo, para enseñar a sus estudiantes necesita conocerlos y saber “escucharlos”. En otras palabras, “los afectos y las emociones pertenecen al proceso educativo, porque tienen la capacidad de aumentar la pasión por el aprendizaje, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase” (Vázquez-Verdera y Escaméz-Sánchez, 2010, p. 11).

Es evidente que los “afectos y las emociones” que se establecen entre el docente y sus estudiantes, son indispensables para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues “no solo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, los recursos y condiciones



materiales disponibles o el nivel socioeconómico de los estudiantes, sino también, el vínculo emocional que se establece entre estudiantes y docentes” (Bernal-Reino, 2018, p. 73). Frente a esta afirmación, es preciso plantear ciertas interrogantes entorno a esta relación de contacto asistencial y de compromiso emocional. Es decir, ¿hasta qué punto el docente muestra empatía con sus estudiantes? ¿el docente puede llegar a tener conflictos con sus estudiantes o sus compañeros/as de trabajo? ¿el docente puede llegar a carecer de “energía” para llevar a cabo su trabajo?

Desde el punto de vista de Botella-García del Cid, Longás-Mayayo, y Gómez-Hinojosa (2007) “los roles profesionales o los puestos de trabajo que requieren mostrar o inhibir las emociones, o en los que el profesional se ha de mostrar empático sistemáticamente son susceptibles de generar más burnout” (p. 272). Con lo expuesto anteriormente y tomando en cuenta que en la profesión docente es necesaria la interacción y con ello el “intercambio” de emociones entre el docente y sus estudiantes; cada vez es más frecuente encontrar a profesores “quemados” o que presentan desgaste profesional. A decir de Fuentes-Ulate, Núñez-Aguilar, y Solano-Abarca (s.f),

la vocación por el trabajo puede ser un arma de doble filo o torbellino emocional: por un lado, brinda satisfacción cuando se crece profesionalmente y, por el otro, puede ocasionar desilusión y apatía cuando (...) se siente un estado de impotencia para la resolución de la misma (p. 11).

El “torbellino emocional” muchas veces es afrontado de manera ineficaz por el docente y por tanto, con el pasar del tiempo puede desembocar en un estrés crónico conocido como síndrome de burnout o desgaste profesional. En el momento en que se presenta este síndrome, los docentes se perciben así mismo como cansados, inhiben actitudes distantes hacia sus estudiantes, compañeros e incluso, hacia los padres de familia y representantes; a estas actitudes se suma la baja realización profesional (León-León, 2015). De ahí la importancia de que el docente identifique las situaciones que le generan estrés (con el tiempo desgaste profesional) y busque estrategias para afrontarlo.

Si bien anteriormente ya se ha dado a conocer el concepto de burnout, en este apartado, para enfatizar en el burnout o desgaste profesional docente, se entiende a este constructo como un proceso personal, resultado del estrés laboral crónico debido al apoyo indispensable y desgaste tanto emocional como mental que debe brindar el docente para responder a las demandas que conlleva su profesión (El-Sahili, 2010, p. 201). En este contexto, se entiende que “la manifestación del *burnout* en grupos de riesgo como lo son los docentes, aparece cuando el estrés es crónico los mecanismos de afrontamiento del individuo no son los más adecuados” (Zabala-Zabala, 2008, p. 71).



Centrándose concretamente en la profesión docente, se puede decir que, el burnout o desgaste profesional, se trata de un trastorno adaptativo, que tiene su origen en el contexto escolar, debido a las condiciones en las cuales se ejerce la docencia como lo es el “cuidado” y atención de persona a persona y debido a los escasos recursos para afrontar estas demandas laborales, el docente presenta emociones y actitudes negativas que perjudican su calidad de vida y sobre todo, repercuten negativamente en la calidad de enseñanza (Hidalgo-Hernández y Serrano-Díaz, 2013; (Rodríguez-Ramírez, Guevara-Araiza, y Viramonetes-Anaya, 2017; Zabala-Zabala, 2008).

En la investigación realizada por (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios (2013) con una muestra 233 docentes de Educación Básica de Arequipa entre 20 a 65 años de edad (127 varones y 106 mujeres). Se aplicó el Inventario de Burnout Maslach (MBI), los resultados indican que el 92,7% de los docentes tiene el síndrome de burnout, mientras que el 6,9% presenta síndrome de burnout en grado severo. De acuerdo a estos resultados, se puede decir que la docencia al ser una profesión de asistencia, conlleva un alto porcentaje de padecimiento del síndrome de burnout, el estudio concluye en que es necesario investigar acerca de los estilos de afrontamiento y cómo se pueden implementar medidas organizacionales para capacitar a los docentes para impulsar relaciones de trabajo más saludables (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013, p. 72).

Por otro lado, en la investigación de Esteras, Chorot y Sandín (2019) el objetivo de este estudio fue investigar la relación entre el burnout y la sintomatología somática y psicopatológica en una muestra de 171 docentes que trabajaban en el nivel preescolar, primaria, y bachillerato. Así mismo, se aplicó el MBI y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que la dimensión de agotamiento emocional, por las características que presenta, se asocia de forma significativa a la sintomatología somática y psicopatológica. Como resultado, se constató que los docentes con síndrome de burnout informaron de mayor nivel de sintomatología somática y psicopatológica comparado con los docentes sin el síndrome.

En síntesis, tomando en cuenta que el docente que presenta el síndrome de burnout, conocido también como desgaste profesional, se siente como “una vela que se apaga”. A continuación, se enfatiza en este tema, tomando en cuenta las siguientes interrogantes ¿Cómo se siente o qué experimenta un profesor desgastado? ¿El burnout docente se presenta sucesivamente o es un estado imprevisto? ¿Cuáles son sus causas y consecuencias a nivel personal y en el contexto escolar?

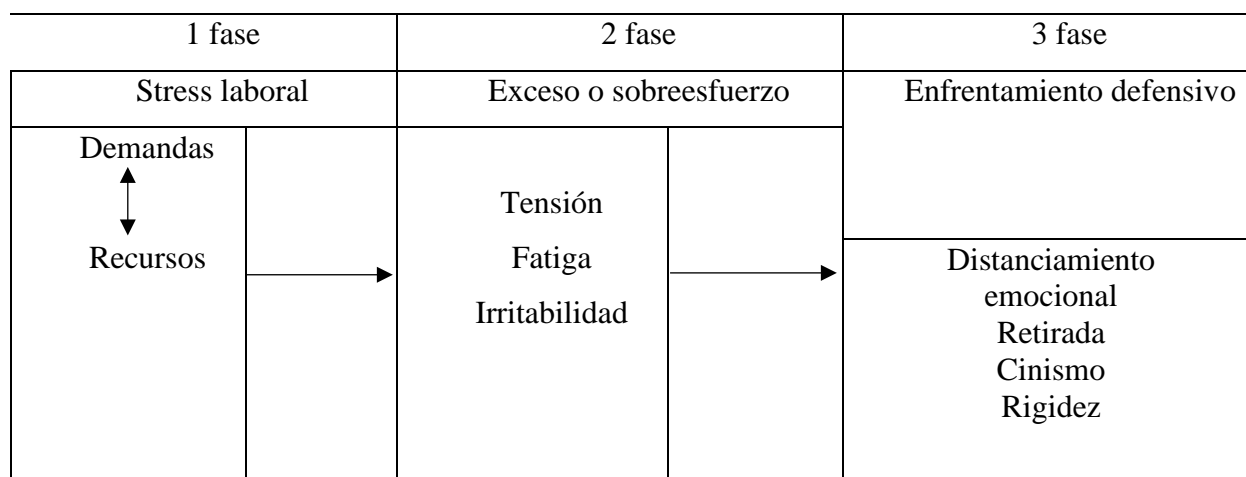


### 2.4.1 Momentos de desarrollo del síndrome de burnout docente

Tal como se ha indicado anteriormente, el síndrome de burnout o desgaste profesional se trata de un deterioro en la salud y en las relaciones interpersonales de la persona que lo presenta, en este caso el docente. Se considera que este “malestar” no aparece repentinamente, sino comprende un proceso transicional que inicia con grandes expectativas por el trabajo y luego, se va desarrollando como una respuesta negativa a ciertos acontecimientos o factores laborales (Arís-Redó, 2009, p. 833; Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, pá. 258; Pérez-Muñoz, 2006, p. 202; Manassero-Mas et al., 2000, p. 175).

En virtud de esta realidad, para explicar el desarrollo del síndrome de burnout docente, se han encontrado diferentes momentos del burnout que varían entre sí. Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos (1991) distinguen tres momentos, mientras que para Edelwich y Brodsky (como se citó en Martínez-Pérez, 2010, p. 49) el burnout se desarrolla en cuatro momentos; por otro lado, Farber (citado por (Martínez-Pérez, 2010, p. 50) ha presentado una serie de seis momentos para este proceso. Para clarificar lo anterior, en el esquema 2 se presentan los tres momentos del burnout; mientras que en la tabla 4 se muestra la descripción del desarrollo del síndrome de burnout presentados en dos secuencias: una de cuatro y otra de seis momentos.

**Esquema 2: Momentos sucesivos del burnout docente**



Fuente: Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 258

**Tabla 3: Modelos del proceso de burnout**

| <b>Representante</b>                                       | <b>Momentos</b>  |
|--|--|
| Edelwich y Brodsky (citado en Martínez-Pérez, 2010, p. 49) | El burnout se da en un proceso de cuatro momentos:<br><br>1: Entusiasmo<br>2: Estancamiento<br>3: Frustración<br>4: Apatía   |
| Farber (citado en Martínez-Pérez, 2010, p. 50)             | El burnout se presenta tras una serie de seis momentos:<br><br>1: Entusiasmo y dedicación<br>2: Frustración e ira<br>3: Inconsecuencialidad<br>(Falta de correspondencia entre la energía invertida y los efectos y recompensas conseguidos)<br>4: Abandono en el trabajo<br>5: Vulnerabilidad personal<br>6: Agotamiento y descuido en el trabajo |

Fuente: Elaboración propia

De los tres modelos que definen los momentos de desarrollo del síndrome de burnout o desgaste profesional, para el caso particular del presente escrito, se considera conveniente enfatizar en el modelo propuesto por Edelwich y Brodsky, pues se considera que este engloba a los otros dos modelos; además porque este proceso permite acercarse y comprender este malestar en el caso específico del docente.

Según Edelwich y Brodsky (citado por Pérez-Muñoz, 2006, p. 202) el desarrollo del burnout inicia en un periodo en el cual el entusiasmo y esperanzas que tiene el sujeto (en este caso el docente) para llevar a cabo su trabajo son muy grandes y optimistas y presenta las siguientes características:





- Elevado entusiasmo
- Alto nivel de energía
- El trabajo es lo más importante en su vida
- Sobrecargo y sobre implicación

Luego, siguiendo a Pérez-Muñoz (2006, p. 202), el sujeto, en este caso el docente, al darse cuenta de que las expectativas que tenía de su trabajo muchas veces no representan la realidad de su quehacer profesional, comienza a actuar de forma ineficaz; siendo esta la fase de estancamiento. En un tercer momento, al no poder “controlar” las expectativas sobre sí mismo y de sus estudiantes, el docente pasa a un estado de irritabilidad y frustración. Para Caballero-Díaz (2018) “la frustración se produce cuando [los docentes] perciben que su trabajo no es productivo o que se esfuerzan en balde” (p. 65).

Finalmente, el docente presenta actitudes de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, pues siente que su trabajo ya no resulta tan apasionante, por tanto, “pierde” las grandes expectativas con las que empezó a trabajar; se siente quemado, es decir, con el síndrome de burnout.

De ahí que se evidencian las características del desgaste profesional tanto emocionales, conductuales y físicas mencionadas en el apartado anterior. Cuando el docente ha llegado a este estado de estar “quemado” entendido como síndrome de burnout existen dos posibilidades. La primera es que el docente no resuelva la situación y presente actitudes negativas como gritos, golpes al escritorio, quejas, apatía hacia sus estudiantes o compañeros de trabajo etc; y la segunda es que si el docente orienta de forma constructiva y positiva estos problemas el síndrome puede ser prevenido y superado con la ayuda de ciertas estrategias o recomendaciones (Pérez-Muñoz, 2006, p. 203). Una de estas estrategias es personal o de autocontrol, entre éstas se tiene a la reflexión de su práctica.

## **2.5 Causas del burnout docente**

Partiendo de la idea de que independientemente del nivel de educación, la tarea del docente se encausa en llevar a cabo la enseñanza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; se sabe que esta tarea exige al docente no solo planificar sus clases; sino también implica llevar a cabo la evaluación, monitorear del ambiente de clases, comprometerse con su profesión y, sobre todo,



vincularse con su contexto de trabajo, es decir con sus estudiantes, compañeros de trabajo y representantes legales de sus estudiantes (Bernal-Reino, 2018, p. 195).

Por lo anteriormente descrito, es evidente que en el ejercicio docente convergen varios factores que repercuten en el estado físico, conductual y sobre todo emocional del docente. En la actualidad,

los docentes tienen que lidiar con las exigencias en el contexto escolar, esto sumado a que al momento de enseñar el docente debe tener en cuenta cuestiones culturales, necesidades educativas especiales, conocimiento de las nuevas tecnologías etc. Esto lleva a pensar que “los docentes tienen que dar respuesta a una sociedad cada vez más exigente con la educación, caracterizada por múltiples factores no solo educativos, sino también sociales” (Sánchez- Llull et al. 2015, p.245).

En referencia a esta afirmación, se puede decir que, la exposición recurrente a ciertos factores o causas tanto internas como externas pueden llevar al docente a atravesar un estado de desgaste profesional. Para Maslach (2009, p. 41), las causas que inciden en la aparición del burnout, son netamente de tipo organizacional, es así que, según la autora, estas causas son: sobrecarga en el trabajo, falta de control, recompensas insuficientes, quiebre en la comunidad, la percepción de que el lugar de trabajo es injusto o carente de equidad, y el conflicto de valores, es decir lo que esperan recibir los docentes en su trabajo como un ambiente tranquilo y de colaboración de sus estudiantes y compañeros; frente a la realidad muchas veces “problemática”.

Por otro lado, Martínez-Pérez (2010, pp. 51-53) reconoce a estos factores como variables y las identifica como: variables individuales y variables sociales (sociales extra laborales y sociales organizacionales). A fin de entender qué causa el burnout docente, las fuentes o causas que se tomarán en cuenta en el presente escrito, son aquellas presentadas por Nieto (como se citó en (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013, pp. 55-57) quien presenta cuatro causas principales que son: la conducta perturbadora de los estudiantes, las condiciones de trabajo poco satisfactorias, el escaso tiempo disponible y la pobre cultura escolar.

### **2.5.1 La conducta perturbadora de los estudiantes**

En primer lugar, una de las causas del desgaste profesional docente es la conducta perturbadora de los estudiantes. Según El Sahili-González (2015) “los maestros estaban acostumbrados a funcionar de manera directiva con los alumnos, hoy esto resulta difícil porque la vida de éstos gira



alrededor de satisfacer sus placeres” (p.54). Esto quiere decir que, los estudiantes se están acostumbrando a una educación cada vez más permisiva, por ende, desarrollan actitudes individualistas y “fuera de control”; los docentes consideran que es complicado que en clases los estudiantes sigan sus instrucciones si, en la casa sus padres o representantes les complacen y están pendientes en todo lo que les hace falta (El Sahili-González, 2015 pp.53-54). Evidentemente, esta situación de incontrolada “libertad” de los estudiantes resulta ser una causa de burnout docente.

### **2.5.2 Las condiciones de trabajo poco satisfactorias**

En segundo lugar, las condiciones de trabajo poco satisfactorias. Éstas incluyen un salario insuficiente, falta de reconocimiento, escasez de materiales y recursos de trabajo, sumado a la nula o escasa participación en la toma de decisiones administrativas y pedagógicas dentro de su aula (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013, p. 56). Estas condiciones de precariedad en el trabajo, desembocan en la desilusión y con ello el docente se aparta o deja de involucrarse eficazmente con su trabajo. Según El Sahili-González (2015) “el burnout persigue a quienes tuvieron una ilusión muy grande al inicio de su carrera y después observaron que no existe relación alguna entre sus deseos, acciones y recompensas en el trabajo” (p. 57).

### **2.5.3 El escaso tiempo disponible**

En tercer lugar, como plantea Bernal-Reino (2018) “si bien, la mayor parte del trabajo se desarrolla en el aula, laboratorio o taller, esto no quita que sean los únicos espacios en donde se encuentra la influencia del docente” (p. 195). Aunado a lo anterior, se tiene que, debido a la variedad de tareas que tiene que realizar el docente como: planificar sus clases, realizar adaptaciones curriculares, corregir evaluaciones, buscar o elaborar recursos y materiales didácticos, o, en otros casos, continuar con sus estudios para obtener otros títulos académicos, etc. Como resultado de todas estas acciones, el docente ve reducido su tiempo de ocio, de hecho, en la investigación de Barría, Calabrano, Flores, Muñoz y Osorio (como se citó en (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013, p. 56), el 71,4% de profesoras declara no tener tiempo para sí mismas. En efecto, el tiempo disponible escaso es una causa predominante para presentar el síndrome de burnout.



### 2.5.4 La pobre cultura escolar

Finalmente, la pobre cultura escolar, como una de las causas del burnout docente, engloba aquellos aspectos de carácter administrativo, es decir, políticas escolares o reglamentos internos “inadecuados”, así como también la falta o el inadecuado apoyo de asesores pedagógicos y sobre todo, las irregularidades en cuanto al trato de parte del director/a hacia el docentes (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013, p. 56). Con respecto a este último aspecto, cabe mencionar que “el trato equitativo en el centro de trabajo hace sentir a los trabajadores que existe un reconocimiento y respeto como sujetos (...) en consecuencia su ánimo y autorrespeto adquieren fortaleza” (El-Sahili, 2010, p. 59). Por lo dicho anteriormente, surge la interrogante ¿qué siente el/la docente cuando observa con pasividad que los directivos tienen “preferencias” con otros docentes? Para El-Sahili (2010) “a pesar de los bonos extras regalos o felicitaciones el burnout continúa porque los empleados se dan cuenta que fueron tratados con injusticia” (p.59).

Por último, tomando en cuenta esta variedad de causas externas, con las que tiene que lidiar el docente y que tienen su origen en: el comportamiento de los estudiantes durante el proceso de enseñanza, las condiciones de trabajo, la jornada laboral, y aspectos administrativos, se puede concluir que estas demandas psicopedagógicas “agotan” los recursos del profesor. Si bien es cierto que la sociedad necesita docentes competentes y capaces para “transformar la educación”, ¿Qué puede ofrecer un profesor “quemado” o desgastado?

Si debido al síndrome de burnout, el docente se muestra agotado, muestra apatía y siente que no puede dar más de sí mismo a los demás, el docente debe hacer frente a esta problemática psicosocial y buscar estrategias para afrontar y superar el burnout. Es por ello, que, a continuación, se presenta una alternativa de ayuda para que el docente pueda superar este estado de desgaste. Esta alternativa parece no distar mucho de los recursos con los que cuenta el docente, pues esta es la reflexión de su práctica.

## 2.6 Consecuencias del síndrome de burnout docente

Considerando que en la profesión docente es imprescindible la relación de acompañamiento y ayuda de parte del docente, para que sus estudiantes alcancen los objetivos de estudio propuestos. Es preciso que el docente o las personas que conforman su contexto laboral educativo, identifiquen ciertas “señales” de alerta que caracterizan al síndrome de burnout. A fin de afrontar y superar este



estado de desgaste laboral y evitar consecuencias futuras, en cuanto al desempeño profesional, así como también para la institución educativa.

Como indica León-León (2015) “el profesor en estado de malestar [desgaste profesional] agobiado por las demandas y agotado por su trabajo, muestra un carácter irritable que puede resultar insoportable para las otras personas, tanto en el entorno laboral como cuando la jornada laboral ha terminado” (p.36). Es decir, si bien los estudiantes, compañeros de trabajo o representantes pueden percibir ciertas manifestaciones de irritabilidad, estas no son las únicas características.

Las consecuencias particulares que presenta el docente desgastado, se asocian a una sintomatología que comprende cuatro áreas: síntomas psicósomáticos, síntomas conductuales, síntomas emocionales, y síntomas defensivos (Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 13; Arís-Redó, 2009, p. 834). Por otra parte, Menghi, Rodríguez, y Oñate (2019, p. 181) en base a los estudios de Gil Monte y Peiró Silla (1997) además de las cuatro áreas de sintomatología mencionadas anteriormente, incorpora síntomas actitudinales e interpersonales. A estas clasificaciones, se suma los síntomas de carácter laboral y mental presentadas por Marrau (2004, p. 56).

Los autores mencionados anteriormente hacen uso del término “sintomatología”, se piensa que para el presente escrito resulta un término relacionado al ámbito médico. Por tanto, se prefiere hablar de características. Para tratar acerca de estas consecuencias, a continuación en la tabla 4 se resume éstas consecuencias del síndrome de burnout docente asociados a los “síntomas” psicósomáticos, conductuales, emocionales, defensivos, actitudinales, interpersonales, laborales y mentales.

**Tabla 4: Consecuencias o síntomas asociados al síndrome de burnout docente**

| <b>Sintomatología</b> | <b>Aspectos</b>   | <b>Autor/es</b>   |
|-----------------------|---|---|
| Psicosomáticos        | El docente puede sentir:<br>Fatiga crónica<br>Dolores de cabeza frecuentes<br>Desórdenes gastrointestinales<br>Dolores musculares<br>Alteraciones menstruales<br>Problemas de sueño (desvelo)<br>Pérdida de peso  | (Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 13; Arís-Redó, 2009, p. 834; Menghi, Rodríguez, & Oñate, 2019, p. 181; Marrau, 2004, p. 56) |
| Conductuales          | El docente puede manifestar:<br>Aumento de conducta violenta (agresividad, humor variado, enojo, irritabilidad)<br>Absentismo laboral<br>Problemas relacionales (dificultad para relacionarse con otras personas)<br>Conflictos interpersonales dentro y fuera de la escuela. | (Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 13; Arís-Redó, 2009, p. 834; Menghi, Rodríguez, y Oñate, 2019, p. 181; Marrau, 2004, p. 56) |
| Emocionales           | El docente puede sentir:<br>Sentimientos de soledad, depresión y ansiedad.<br>Incapacidad de concentración<br>Distanciamiento afectivo<br>Baja autoestima<br>Recelo e impaciencia en su relación con sus estudiante y compañeros  | Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 13; Arís-Redó, 2009, p. 834; Menghi, Rodríguez, y Oñate, 2019, p. 181; Marrau, 2004, p. 56)  |



|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
| Defensivos      | El docente niega las emociones anteriormente descritas y presenta:<br>Atención selectiva<br>Ironía<br>Desplazamiento de afectos (desplaza los sentimientos hacia otras situaciones que no se relacionan con su realidad laboral)<br>Actitudes cínicas hacia los estudiantes; ausándoles ser los “culpables” de sus propias dificultades | (Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991, p. 13; Arís-Redó, 2009, p. 834) |
| Actitudinales   | El docente puede tender a:<br>Expresar actitudes más cínicas, apáticas, hostiles y desconfiadas   | (Menghi, Rodriguez, y Oñate, 2019, p. 181)                               |
| Interpersonales | El docente puede tener:<br>Baja tolerancia para atender a las personas con quienes trabaja<br>Aislamiento<br>Conflictos frecuentes<br>Deterioro de las relaciones interpersonales   | (Menghi, Rodriguez, y Oñate, 2019, p. 181)                               |
| Laborales       | El docente manifiesta:<br>Abandono de las actividades encomendadas<br>Deterioro del rendimiento<br>Acciones hostiles  | (Marrau, 2004, p. 56)  |



|          |  |                       |
|----------|--|-----------------------|
| Mentales | El docente con frecuencia presenta:<br>Nerviosismo<br>Inquietud<br>Baja autoestima<br>Dificultad para concentrarse<br>Comportamientos paranoides | (Marrau, 2004, p. 56) |
|----------|--|-----------------------|

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta la sintomatología presentada anteriormente, resulta ser una tarea compleja, identificar a un docente con desgaste profesional. Pues en ciertas ocasiones, si el docente presenta alguna de las sintomatologías descritas anteriormente, puede ser que no se trate precisamente del síndrome de burnout, si no, se podría considerar que el docente se muestra “irritable” o “cansado” por algún problema personal, o que tuvo “un mal día”. Es por ello que, como ya se mencionó se prefiere hablar de características; por tanto, se considera enfatizar en aquellas presentadas por Rodríguez-Ramírez et al., (2017)

Según los resultados obtenidos de la investigación de los autores antes mencionados, desde la perspectiva de los estudiantes, el docente que presenta desgaste profesional presenta los siguientes comportamientos:

- Irritabilidad excesiva
- Gritos y golpes al escritorio
- Se observa cansado
- Falta a clases una o dos veces al mes
- Llega tarde
- Termina sus clases antes de hora
- Frecuentemente tiene problemas con su grupo de estudiantes
- Se deslinda de cualquier responsabilidad, evidentemente suya, culpando a otras personas

Por otro lado, en cuanto al ámbito del compañerismo, según el estudio de (Rodríguez-Ramírez et al. (2017), el docente que tiene desgaste profesional:





- Causa problemas con sus compañeros, afectando al clima de trabajo
- Tiene problemas con padres de familia y representantes
- Su desempeño laboral es deficiente
- Es acusado de maltratos a sus estudiantes
- No es discreto en el trato de problemas personales de sus estudiantes
- Se niega al diálogo con los padres de familia y representantes
- No reconoce sus errores o deficiencias docentes administrativas

Así mismo, según El Sahili-González (2015, p. 14) algunas de las expresiones más comunes del docente que presenta desgaste profesional son:

- Me siento frustrado en este trabajo
- Siento menos satisfacción por asistir a la escuela
- Tengo miedo de ser despedido del trabajo
- Me deprimó al final del día
- Siento que la rutina me ha atrapado, no puedo realizar mis actividades como antes
- Tengo una sobrecarga que no me permite organizar las cosas de forma adecuada

En conclusión, según las consecuencias descritas anteriormente, parecer ser que el desgaste profesional va más allá de lo “anímico”, pues también implica un deterioro de su salud mental. Dado que la docencia es una profesión de asistencia social, en la cual, el docente debe interactuar constantemente con otras personas, resulta necesario identificar estas consecuencias. Caso contrario, el síndrome de burnout va a condicionar el desempeño profesional del docente y con ello el aprendizaje de los estudiantes.



### **Capítulo III: La reflexión de la práctica educativa y su relación con el síndrome de burnout docente**

En este capítulo se pretende analizar la relación entre la reflexión de la práctica educativa y el síndrome de burnout docente. Para ello, primero se reconoce que la reflexión de la práctica educativa es una estrategia de afrontamiento. Luego, se analiza el afrontamiento del burnout mediante el proceso de reflexión, seguido de las actitudes que caracterizan al docente reflexivo y cómo éstas pueden aminorar las causas y consecuencias del burnout docente. Para finalizar con la práctica reflexiva como medio de emancipación del docente desgastado.

#### **3.1 La reflexión de la práctica educativa, una estrategia de afrontamiento**

La práctica educativa es entendida como una tarea compleja, en la cual, el responsable de intervenir entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el conocimiento es el docente. Es así, que, se entiende que los docentes representan la principal figura en la socialización de contenidos académicos, culturales, normas sociales, valores, entre otros. Como afirma Imbernón (2017) “sin el profesorado -sin alguien que enseña, movilizándolo recursos, razonamientos, estrategias, y esfuerzos, para que otros aprendan- no habría enseñanza ni educación” (p. 10).

Por lo dicho anteriormente, es evidente que, el docente, lleva a cabo una serie de acciones complejas para que sus estudiantes aprendan. En esta trayectoria de interacción y contacto interpersonal dentro del contexto escolar, probablemente las situaciones estresantes y conflictos sean “inevitables”. Por ello, Zabala-Vidiella (2000) sostiene que “la resolución de los problemas que plantea la práctica educativa exige el uso de unos referentes que permitan interrogarla, a la vez que proporcionen los parámetros para las decisiones que se deban tomar” (p. 70). Es decir que, resulta necesario que el docente a través de algún recurso, pueda identificar las situaciones problemáticas dentro de su aula y a su vez, emplear alguna estrategia, para afrontar el síndrome de burnout, también conocido como desgaste profesional.

Desde el punto de vista de Acosta-Contreras y Burguillos-Peña (2014) “las estrategias de afrontamiento son aquellos procesos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (pp. 306-307). En otras palabras, las estrategias de afrontamiento, constituyen las pautas comportamentales personales e internas, que el sujeto, utiliza para



reestablecer y tomar control de situaciones consideradas como problemáticas y estresantes de su contexto laboral, a fin de adaptarse a dichas situaciones y con ello mejorar su calidad de vida (Montoya-Zuluaga y Moreno-Moreno, 2012, p. 216).

Tomando en cuenta los recursos intrapsíquicos y los recursos psicológicos que presentan las personas al momento de tratar de “equilibrar” las diferentes situaciones generadoras de estrés, Lazarus y Folkman dan a conocer tres tipos de afrontamiento, éstos son: centrado en el problema, centrado en la emoción y centrado en la evitación (Montoya-Zuluaga y Moreno-Moreno, 2012, p. 214).

De este modo, en el caso particular del presente escrito, se opta por recalcar aquella estrategia de afrontamiento centrada en el problema; pues como afirman Gil-Monte y Peiró (citados por Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2005) “el empleo de estrategias centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome [burnout] y las estrategias de evitación-escape centradas en la emoción, facilitan su aparición” (p.30). Además, porque este tipo de estrategia de afrontamiento guarda una estrecha relación con la reflexión de la práctica educativa, y todo lo que ello implica.

Resulta evidente que la estrategia de afrontamiento centrada en el problema, requiere que el profesional, en este caso el docente, lleve a cabo una serie de pensamientos de orden superior y con ello un abordaje cognitivo. De acuerdo con Guerrero Barona y Rubio Jiménez (2005) “el abordaje cognitivo busca mejorar la percepción, la interpretación y la evaluación de los problemas laborales y de los recursos personales que realiza el individuo” (p. 30). En este sentido, si se quiere dar importancia a la estrategia de afrontamiento centrada en el problema, inherentemente se tendrá que tomar en cuenta la importancia del pensamiento reflexivo.

Considerando al pensamiento reflexivo como una evaluación de conocimientos, creencias y, en el caso particular, de situaciones problemáticas, se sabe que dicho acto trae consigo duda e investigación de lo acontecido. Por lo tanto, en la práctica educativa, resulta necesario que el docente, considere el desarrollar un pensamiento reflexivo, no solo para sustentar sus decisiones dentro del aula, sino también para prevenir y afrontar el desgaste profesional.

En este sentido, sabiendo que las estrategias de afrontamiento se caracterizan por ser “procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes” (Castaño y León del Barco, 2010, p. 246). La reflexión de la práctica educativa, se instaura como una estrategia de afrontamiento, puesto que la misma implica la puesta en práctica de un “espiral de aprendizajes”, es decir, de un proceso que inicia con la, la



planificación, acción, observación, reflexión, para posteriormente, continuar con el ciclo (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 143).

En esta misma línea, como señala Porlán (citado por Carmona, 2008) la reflexión es “la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento y práctica” (pp. 136-137). Además, considerando los problemas poco definidos e imprecisos a los que se enfrenta el docente en un contexto en particular y sabiendo que no existe una teoría y técnica para cada problema que se presenta. La reflexión permite “transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones en problemas, que pueden plantearse y a veces resolverse con método” (Perrenoud, 2011, p. 54).

Por todo lo dicho anteriormente, se establece que la reflexión de la práctica al ser una actividad individual y voluntaria, constituye una estrategia de afrontamiento, centrada en el problema, en este caso, para afrontar e inclusive para prevenir el burnout o desgaste profesional. Para ello, resulta indispensable el actuar de un docente reflexivo, que se caracteriza por tener una actitud de apertura frente a los fenómenos circundantes y en ocasiones problemáticos del contexto educativo. Para llevar a cabo esta tarea compleja de reflexión, no solo se requiere registrar “lo observado” en ciertos instrumentos, como diarios, portafolios, informes, etc.; sino también es propicio que el docente guíe y sustente la toma de decisiones con la ayuda de un proceso de reflexión.

### **3.2 El plan de acción: Cómo afrontar el problema de desgaste profesional**

Partiendo de la idea de considerar a la reflexión de la práctica educativa como una estrategia de afrontamiento para superar el burnout, se sabe que esto conlleva a solucionar una situación estresante o problemática. A decir de Schön, (1998) “para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo” (p.48). Esto quiere decir, que el docente frente a una situación que se presenta como imprevista y “mal definida” debe seleccionar lo que tiene que resolver, como lo hará, con qué recursos cuenta, qué implica, etc. En otras palabras, debe extrapolar la situación, recolectando información, convirtiéndose así en un agente de investigación y de cambio.

Por el contrario, “cuando la enseñanza se hace tan rutinaria hasta el punto de convertirse en el equivalente de un acto mecánico, puede conducir al agotamiento y al desgaste mental, físico y



emocional” (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 142). Es por esta razón que, en la práctica educativa, el docente debe tener una actitud abierta al cambio, y a la reflexión. Para esto, surge la interrogante ¿Cómo “aprende” a reflexionar el docente acerca de su práctica? ¿Cómo se forma el docente reflexivo mediante la investigación de su práctica?

Desde el punto de vista de Latorre (2003) “la investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas” (p. 8). Esto quiere decir que la investigación en la enseñanza, rompe con aquel ideal instaurado desde la racionalidad técnica, que describe al docente como el técnico que resuelve los problemas educativos con la ayuda de teorías y recursos preestablecidos y que muchas veces estos escapan de ajustarse a la realidad de un contexto en particular.

En otras palabras, lo que se quiere recalcar aquí es que, la enseñanza como una actividad investigadora “deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003, p. 9). Y es entonces que, si el docente requiere solucionar problemas de su aula, debe recurrir a un proceso de investigación y con ello también recurre necesariamente a un proceso reflexivo. Todo esto, a fin de reorganizar y deconstruir la acción educativa, y en este caso en particular, analizar el problema que está significando una causa de estrés laboral y que con el tiempo podría llegar a significar desgaste profesional.

Junto a la idea de investigación en la enseñanza, se presenta el rol del docente investigador, quien mira a la práctica educativa como un espacio en el cual se cuestiona su ser y hacer como docente, revisa contenidos, identifica problemas, reflexiona sobre los mismos y sobre el análisis de estas reflexiones plantea diferentes soluciones a fin de responder a un contexto social cambiante. Empleando las palabras de Latorre (2003) el docente investigador “reflexiona sobre su práctica, a veces utiliza la ayuda externa, recoge datos, los analiza, plantea hipótesis de acción, redacta informes abiertos a críticas, incorpora reflexiones de modo sistemático, busca el perfeccionamiento contrastando hipótesis en el plano institucional” (p.12).

Por lo anteriormente descrito, se sabe que un docente investigador de su práctica, a partir de lo que ocurre en su aula, realiza un proceso de “análisis”. En el que se va a desarrollar habilidades y destrezas de carácter profesional, crea su conocimiento educativo y gana independencia, puesto que, deja de depender únicamente del conocimiento de otros, es decir lo reglado desde la racionalidad técnica. El docente se maneja dentro de un “espiral” o ciclo de aprendizajes de



investigación-acción a través del proceso de reflexión, que según Kemmis (como se cita en (Latorre, 2003, p. 32; Villalobos Cabrera, 2009, p. 143) se integra de las siguientes fases: el plan de acción, la acción, la observación y la reflexión.

### 3.2.1 El plan de acción

El plan de acción se refiere a la primera fase del ciclo, la cual inicia con una idea general, cuyo fin es encontrar o modificar el foco de estudio, es decir, algún aspecto problemático de la práctica, a través de preguntas de reflexión como ¿qué sucede? en esta fase se pueden identificar los siguientes aspectos (Latorre, 2003, p. 42).

- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis de acción o acción estratégica.

En base a estos aspectos, se puede decir que, en esta primera parte, el docente se pregunta ¿Cuál es la situación o problema de mi práctica que quisiera cambiar? Una vez identificado el problema, se procede al diagnóstico del mismo; es decir, su descripción, explicación y planteamiento de cómo debería realizarse para finalmente pasar al planteamiento de las hipótesis vistas como propuestas o soluciones “correctas” (Latorre, 2003, pp. 41-46).

### 3.2.2 Acción

Esta segunda fase se refiere a la puesta en marcha de la hipótesis planteada anteriormente. Como afirma Latorre (2003) “la acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (p. 47). En otras palabras, en esta fase el docente desarrolla un cambio en aquella situación, en el caso particular, considerada como estresante. Esta fase se presenta como primordial, porque si el docente identifica y plantea una solución a la situación problema si no la ejecuta e intenta ignorarla, a largo plazo se acumula una situación de estrés que puede desembocar en un desgaste profesional.



### 3.2.3 Observación

La tercera fase denominada observación o supervisión permite “ver” qué está sucediendo luego de haber realizado la acción. Para dicha observación, el docente requiere reunir evidencias que le proporcionan ciertos instrumentos de reflexión, como los diarios, informes, portafolios, etc. En esta fase se sostiene que “observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional” (Latorre, 2003, p. 49).

Dicho de otra manera, la observación proporciona los datos, la información o evidencias con las cuales el docente, detenidamente, “revive” lo ocurrido y en este espacio puede identificar en sus escritos cuáles son los factores o causas que le generan malestar, es decir, asume un rol de docente investigador en la acción y como tal, desde el punto de vista de Latorre (2003, p. 52) puede:

- Observar los efectos de su acción en otros solicitar a otros que observen su acción.
- Preguntar a otras personas implicadas en la investigación (...) para tener otras perspectivas o puntos de vista (crítica dialéctica).
- Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada

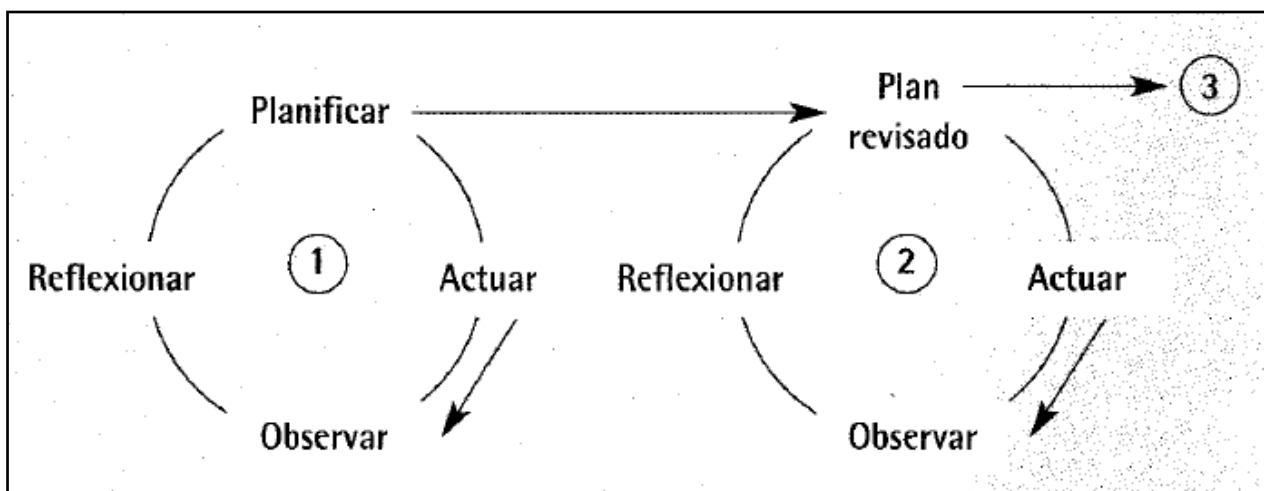
### 3.2.4 Reflexión

Por último, la reflexión constituye “la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo” (Perrenoud, 2011, p. 45). En base a esta premisa, se puede decir que, en esta fase, el docente interpreta la información obtenida en los instrumentos de reflexión, para luego analizar el por qué y cómo de su práctica y de la situación problema, esto además implica una elaboración conceptual de esa información; es así como se concluye el ciclo, para dar paso al replanteamiento del problema y así iniciar nuevamente con la espiral autorreflexiva (Latorre, 2003, p. 82).

A modo de resumen, dando respuesta a la interrogante ¿cómo afrontar el problema de desgaste profesional?, se presenta el proceso de reflexión, como una estrategia que “facilita” al docente, tomar conciencia de la situación paso a paso, para evaluarla y llegar a una toma de decisiones, no

solamente guiado por sus creencias, sino también construyendo un diálogo entre la teoría y la práctica. Como síntesis de este proceso de reflexión como una de las estrategias personales centrada en el problema para afrontar el burnout docente, en el esquema 3 se presenta el espiral de ciclos de la reflexión.

*Esquema 3: Proceso de reflexión en la práctica educativa*



Fuente: Latorre, 2003, p. 32

### 3.3 Actitudes que caracterizan al docente reflexivo frente a las causas del burnout

Como ya se ha mencionado, en el proceso de reflexión de la práctica educativa, el docente puede encontrar y ser consciente de los problemas que le generan estrés. Sin embargo, este mero conocimiento del proceso de reflexión no basta, si lo que se quiere como docente es afrontar el burnout. Es decir, se debe “cultivar” ciertas actitudes o, en otras palabras, ha de existir la voluntad o el deseo de llevar a cabo el método de investigación, a fin de garantizar su aprehensión y uso para hacer frente a un hábito rutinario (Dewey, trad. en 1989, la unión de la actitud y el método diestro, párr. 1).

De acuerdo con Villalobos y Cabrera (2009) “cuando la enseñanza se hace tan rutinaria hasta el punto de convertirse en el equivalente de un acto mecánico, puede conducir al agotamiento y al desgaste mental, físico y emocional” (p. 142). Resulta evidente que el desgaste mental, físico y emocional se presenta debido a la monotonía que representa el ejercicio docente. Es decir, el





docente realiza su labor día a día en la misma aula, con el mismo horario de clases y planifica sus clases semana tras semana, muchas veces, dedicando el tiempo de ocio y descanso al cumplimiento de documentación, revisión de tareas y demás actividades inherentes del ejercicio docente.

De esta forma, se puede decir que, el docente asume que, por el hecho de planificar las clases, dedicar el tiempo y cumplir con los mandatos que vienen “desde arriba” está siendo consciente de su trabajo. Por lo tanto, el docente no considera la reflexión de su práctica como un complemento de su profesión. Si no, asume que, el acto de reflexión es una condición preexistente, natural y propio del ser humano; tan común como el hecho de respirar (Perrenoud, 2011, p. 45).

Sin embargo, se sabe que la reflexión de la práctica conlleva el cuestionamiento de creencias, interpretaciones y expectativas, que requieren de la mediación estratégica con la ayuda de preguntas críticas, así como también requiere, de la investigación y ayuda de instrumentos de reflexión (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 159). Sobre todo, para identificar problemas, buscar alternativas de solución y tomar buenas decisiones, en cuanto a situaciones que pueden resultar estresantes. En otras palabras, el docente debe estar “abierto” a un enfoque reflexivo de su práctica educativa y con ello a las actitudes de mente abierta, responsabilidad y entusiasmo, actitudes que son esenciales de los practicantes de la reflexión.

### **3.3.1 Mente abierta y la conducta perturbadora de los estudiantes**

El sujeto reflexivo de mente abierta, se caracteriza por tener la predisposición para escuchar diferentes puntos de vista, considerar como válidas otras alternativas y, sobre todo, acepta sus propias fortalezas y debilidades (Ramón-Ramos, 2013, p. 28). Los docentes que adoptan una actitud de mente abierta, reconociendo sus errores podrán aumentar la posibilidad de solucionar y afrontar problemas inherentes de su profesión, como lo es la conducta perturbadora de los estudiantes.

De acuerdo con Villalobos y Cabrera (2009) “los docentes que no son capaces de reconocer sus errores tienden a culpar a sus estudiantes por cualquier problema que surge durante cualquiera de las fases del proceso educativo” (p. 148). Se sabe que, hoy en día los estudiantes, pueden presentar actitudes individualistas y “fuera de control” que son consideradas como una conducta perturbadora que conduce al desgaste profesional (Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios, 2013). Frente a esta realidad, el docente puede decidir actuar con mente abierta; es decir, percibir la



situación desde otro punto de vista, evitando una imposición subjetiva o generalizada, pues muchas veces el docente asume las “etiquetas” infundadas de un estudiante o de todo un grupo de estudiantes, que han sido asignadas arbitrariamente por otros docentes.

El hecho de que el docente con mente abierta, rechace las creencias de conducta perturbadora de sus estudiantes, ayudará a prevenir y afrontar el burnout. Puesto que, con esta actitud reflexiva, se “incluye un deseo activo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención sin remilgos” (Dewey, trad. en 1989, la unión de la actitud y el método diestro. Párr.2). Reconociendo así, una posibilidad de error en la propia creencia infundada con respecto a los “malos estudiantes”, tomando en cuenta que la práctica docente al ser específicamente una profesión de interacción con seres humanos; por ello, si bien no se puede que los educandos en todo momento “obedezcan” y mantengan la disciplina en el aula, se debe exigir de ellos, respeto, seriedad y rectitud (Freire, 2008, p. 63).

### **3.3.2 Responsabilidad y las condiciones de trabajo poco satisfactorias sumado al tiempo escaso**

La segunda actitud que caracteriza al docente reflexivo es la responsabilidad, al ser concebida generalmente como un rasgo moral, se sabe que ser responsable implica ser consciente de que cada acción implica una reacción. En el caso de la profesión docente, previamente se tiene conocimiento que el sujeto que ha decidido formar parte del magisterio, se enfrentará a situaciones poco satisfactorias y además se sabe que, deberá dedicar su tiempo de “descanso” para cumplir con sus responsabilidades académicas, sociales y políticas que demanda su profesión. Es así que se ha entendido a la docencia como una profesión de asistencia y “servicio social”, es decir como un apostolado.

Con referencia a lo anterior, se compara a la docencia como un apostolado, puesto que en ella se evidencia un sentido de “sacrificio” o renuncia, que parece ser percibido por la sociedad como algo normalizado. Tal es el ejemplo de docentes que deben recorrer largas distancias hasta llegar a sus escuelas, en donde encuentran que debe trabajar en condiciones inadecuadas, tanto de estructura como de falta de recursos didácticos, esto, sumado a que en algunos casos los docentes tienen algún problema de salud, da por endentado que aquellos padecimientos son “marcas”



inevitables que tiene que aceptar aquel o aquella que decidía optar por enseñar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005, p. 15).

Considerando que en el día a día y a lo largo de la carrera docente se presentan un sin número de dificultades; ya sean de carácter administrativo, aquellos que guardan en relación con los estudiantes o dificultades en cuanto a la convivencia en el contexto escolar. Resulta necesario, aprender a convivir con estos obstáculos y optar por un enfoque reflexivo para ejercer la docencia, y con ello optar por una actitud de responsabilidad, puesto que “sin buenos docentes, apropiados de su rol, satisfechos con su labor, responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, no será posible cumplir con las metas de Educación para Todos” (UNESCO, 2005, p. 36).

Por lo tanto, asumir una actitud de responsabilidad profesional para ejercer la docencia resulta indispensable para afrontar el burnout. Pues no se trata solo de llegar al término de los objetivos académicos planteados en la enseñanza; sino también el docente debe tener un verdadero sentido de rigor para formar de una manera holística a sus estudiantes lo cual demanda la existencia de una actitud de responsabilidad intelectual (Dewey, trad. en 1989, la unión de la actitud y el método diestro, párr. 6).

### **3.3.3 Entusiasmo y la pobre cultura escolar**

Para entender la relación entre la actitud de entusiasmo frente a una de las causas del burnout docente, como es la pobre cultura escolar, se parte de la idea de que “la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida” (Esteve, 2005, p. 117). Es decir, a pesar de que la docencia es una profesión ambivalente, en la cual no todos los días son “buenos ni malos”, el docente debe aprender a convivir y afrontar las acciones “negativas” de su profesión, sobre todo con aquellas que encuentra en la pobre cultura escolar, ya que son cuestiones de la administración y políticas “superiores” ya determinadas.

Frente a esta realidad, el docente, como un profesional reflexivo, deberá regular las acciones y decisiones de la enseñanza, así como también, deberá encontrar en su práctica educativa algo que lo cautive y lo motive a ejercer su profesión, ya que el contexto escolar, cada vez es más complejo; todo esto a fin de convivir con las políticas escolares y demás aspectos administrativos que, aunque



son necesarios para el funcionamiento del sistema escolar, en muchos casos no dejan de ser tratos injustos (Imbernón, s.f., p. 4).

En virtud de esta realidad, María Carmen Díez (como se citó en Esteve, 2005) define a la escuela como “un sitio adónde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico” (p.121). Con esto no se quiere decir que el docente ha de mostrarse indiferente a los problemas de su realidad educativa, por el contrario, lo que se pretende aclarar es que, para afrontar el burnout, el docente ha de enfocarse en los problemas de forma positiva y con entusiasmo, teniendo en mente que día a día la enseñanza puede rescatarlo del tedio y del aburrimiento (Esteve, 2005, p. 122). Y es ahí en donde puede expresar su razón de ser como docente, a través de preguntas de reflexión como ¿qué sentido tiene lo que hago? ¿cuáles son mis objetivos para con mis estudiantes ¿por qué y para qué enseño?

Ya lo decía Dewey (trad. en, 1989) “cuando alguien se interesa vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ella; y la hace, como solemos decir, “de todo corazón”, con entusiasmo” (la unión de la actitud y el método diestro, párr.4).

### **3.4 La práctica reflexiva como medio de emancipación del docente desgastado**

Por todo lo que implica hablar de reflexión de la práctica educativa como una estrategia para afrontar el burnout cabe considerar que “para que una verdadera práctica reflexiva se dé, es necesario que esta se convierta en algo casi sistemático y permanente, además de que se inscriba dentro de una relación analítica con la acción” (Iglesias-Sobero, 2011, p. 54). Es decir, a pesar de lo contradictorio, que resulta esta afirmación con respecto a lo que se ha venido presentando; lo que se quiere recalcar es que, este acto meditado y consciente debe llegar a formar parte de su identidad profesional, es decir debe ser asimilado de manera voluntaria, no solo para mejorar e innovar su práctica, sino también como se plantea en el presente escrito, para afrontar el burnout o desgaste profesional.

Tomando en cuenta que el burnout expresa un estado en que el trabajador se siente como una “vela que se apaga, como una batería que se acaba, o como un fuego que se extingue” (Salanova, Llorens, & García-Renedo, 2003, ¿Qué repercusiones tiene ello sobre el bienestar psicológico del profesor?, párr. 1), la manera o estrategias que emplee el sujeto, en este caso el docente, serán



determinantes para evitar, afrontar y superar este problema de salud mental y emocional, que, si bien es un problema personal, también presenta sus consecuencias en el entorno de trabajo, en este caso en la escuela.

De ahí que se presenta a la reflexión de la práctica como una de estas estrategias, de carácter individual y centrada en resolver los problemas a través de un proceso metódico y consecuente. Por ello se debe tomar en cuenta que “formar para una práctica reflexiva, paradójicamente, significa hacer de la reflexión una *rutina*, si no relajante, por lo menos que se pueda experimentar sin agotamiento ni tensión” (Perrenoud, 2011, p. 36). Al “volver la mirada” hacia el desgaste docente se puede conocer cuáles son sus momentos de desarrollo, y con ello, se identifica cuáles son sus causas y consecuencias, todo esto se lleva a cabo con un fin, que es la búsqueda del bienestar y la búsqueda de la convicción de que es posible el cambio.

Parece ser que para alcanzar este cambio se requiere tomar conciencia de la situación problemática que, con el tiempo, puede ser una causa de desgaste profesional para el docente. Es decir, se necesita identificar y comprobar que “algo” de la práctica educativa (factores o causas externas) afectan el bienestar del docente. “Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella” (Freire, 2008, p. 74). Y es así que, esta tarea al ser “más compleja” necesita un proceso de reflexión.

No se trata solo de permanecer cada día en espera, hasta que suene la campana del recreo para tomar un descanso o para regresar a la casa o de estar al pendiente de algún feriado para “tomar un descanso” o de resistir cada quimestre hasta que lleguen las vacaciones (Esteve, 2005, p. 127). Por el contrario, se trata de tomar control de los problemas poco definidos, imprecisos e inestables; es decir, se trata de liberarse de tensiones estresantes para así poder “disfrutar” de lo gratificante que trae consigo el acto de enseñar. Por tanto, resulta necesario instaurar una cultura preventiva, de desgaste profesional, en el ámbito docente, sobre todo, es necesario que el docente conozca acerca de la existencia del burnout para que pueda buscar estrategias de afrontamiento.

Finalmente, como se ha presentado a lo largo de este trabajo, se sabe que el burnout no aparece repentinamente, sino que emerge de forma paulatina, principalmente por factores del entorno de trabajo, como lo es el “la asistencia y el servicio social”. Por tanto, al ser la docencia, una de estas profesiones asistenciales y de interacción de persona a persona, el docente se encuentra vulnerable a presentar este síndrome de desgaste profesional. Sin embargo, la idea que se quiere recalcar es



que, si bien la docencia en una profesión multifuncional, y con el tiempo “desgastante”, se sabe que “cambiar es difícil, pero es posible” (Freire, 2008, p. 75). En este caso, cambiar de un estado de desgaste a un estado de bienestar, con la ayuda de la práctica reflexiva. Y es que esta práctica como su nombre indica, se adquiere mediante la práctica, es decir mediante el *habitus* que “permite hacer frente a los límites del trabajo prescrito, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan o no se ajustan a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo” (Perrenoud, 2011, p. 11). De ahí su importancia para emancipar al docente desgastado.



## Conclusiones

Con respecto a los planteamientos teóricos expuestos en lo referente a la reflexión de la práctica educativa y su relación con el síndrome de burnout, conocido como desgaste profesional, se concluye lo siguiente:

- Algunos problemas a los que se enfrenta el profesional (docente) en el contexto educativo, se caracterizan por ser situaciones imprecisas y poco definidas. Por tal motivo, intentar interpretarlos y resolverlos aplicando netamente las teorías generales aprendidas, resulta inapropiado, porque, al ser casos “únicos” no existen teorías y técnicas puntuales para cada problema que se presenta. Frente a situaciones problema relevantes, el docente tiene dos opciones: por una parte, puede permanecer en su zona de confort, siendo indiferente a lo que ocurre en el aula, o, por el contrario, puede evaluar de forma crítica la situación, dando importancia a la reflexión de su práctica.
- La reflexión de la práctica educativa, va más allá de ser una función de carácter cognitivo. Pues la misma comprende un proceso para “des automatizar” las conductas rutinarias del docente; a fin de identificar en la práctica educativa aquellas dificultades que a simple vista parecen ser normales. Es por esta razón que, al problematizar la práctica, el docente encuentra y aporta información y conocimiento profesional, todo esto a fin de ser “dueño” de sí mismo y de su ser y hacer como docente; y no solo un mero consumidor y dependiente de técnicas funcionalistas planteadas desde la epistemología positivista.
- Con base en el análisis planteado anteriormente, se cumple con el primer objetivo que es: definir qué se entiende por la reflexión de la práctica educativa. Puesto que se concluye que la reflexión en la práctica educativa es dar una nueva visión a las situaciones y fenómenos sociales; que cada vez son más frecuentes, complejos e inestables. Para ello, el docente debe identificar y prestar mayor atención a la situación problemática relevante, sobre todo, debe reflexionar sobre las evidencias. Esto lo consigue con instrumentos como el diario pedagógico, los informes de clase y los relatos críticos, que le permitirán investigar su práctica. Todo esto, a fin de no caer en la



descripción de un suceso, sino para convertir la problemática en un problema para buscar una solución.

- Por otra parte, se puede visibilizar que no todo el trabajo que lleva a cabo el docente es de carácter cognitivo, pues como profesional y sobre todo como ser humano, el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe acercarse a sus estudiantes. En este acercamiento o interacción el docente además de intercambiar sentimientos y emociones con sus estudiantes también “atiende” a los representantes, a otros compañeros de trabajo y demás personas que forman parte del contexto educativo. Es por ello que la docencia es una de las profesiones más propensas a sufrir situaciones de estrés y cuando este estrés laboral se convierte en crónico, puede desencadenar en el síndrome de burnout.
- En resultado a las consideraciones anteriores, se cumple con el segundo objetivo que propone fundamentar el síndrome de burnout docente. Al respecto, desde una visión psicosocial, se tiene que el burnout o desgaste profesional se caracteriza principalmente por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional. La conceptualización de este constructo, a partir de una denominación tridimensional permite diferenciar este desgaste mental, físico y emocional de otros términos como: fatiga, estrés general, depresión, e insatisfacción laboral. Además, se concluye que el síndrome de burnout docente trae consigo consecuencias negativas tanto a nivel individual, como para la institución educativa. Por ello, es necesario que el docente conozca recursos y estrategias no solo para prevenir sino también para afrontar el burnout.
- El beneficio que aporta la reflexión en la práctica educativa, es que el docente pueda identificar, decodificar, contextualizar y confrontar la acumulación de problemas y demás fenómenos sociales y educativos que afectan al docente y a los estudiantes en un contexto en particular. Con esta finalidad, el docente debe hacer de esta práctica reflexiva un hábito. Para ello, debe identificarse como un docente reflexivo e investigador de su propia práctica; que se caracteriza por tres actitudes: mente abierta, responsabilidad y entusiasmo.





- En referencia a lo mencionado, se cumple con el tercer objetivo que es reconocer la reflexión de la práctica educativa como una estrategia de afrontamiento para el burnout docente. Puesto que se determina que la primera categoría se convierte en un recurso personal de “protección” frente al ejercicio rutinario y ciertas condiciones que generan desgaste profesional. Dentro de este marco, se puede decir que gracias a la reflexión en o sobre la acción, el docente puede predecir, problemas y situaciones a futuro. Con ello, el docente reflexivo, puede pasar de un “saber ingenuo” a la acción; guiado por un conocimiento profesional que le permita convivir con las limitaciones y condicionantes de su práctica. Para dicho cambio de mentalidad, el docente debe tomar en cuenta que se requiere de un proceso de reflexión.
- En virtud de lo planteado, se cumple con demostrar bibliográficamente cómo la reflexión de la práctica educativa es una estrategia para afrontar el síndrome de burnout docente. Que es el objetivo general del presente trabajo. En relación a estas categorías, se ha encontrado que la reflexión de la práctica es una estrategia de afrontamiento cognitivo-conductual, en este caso en particular para afrontar el burnout. El elemento principal que le atribuye a la práctica la característica de ser una estrategia de afrontamiento es el proceso de reflexión. El cual consta de cuatro fases: el plan de acción, la acción, la observación y la reflexión propiamente dicha. Significa entonces, que el docente identifica y delimita la situación problema gracias a que paso a paso, el proceso reflexivo le brinda la información “clave”; tomando en cuenta, además, diferentes puntos de vista. Todo esto a fin de proponer y crear nuevas prácticas, desde un enfoque de reflexión que tome en cuenta los los resultados obtenidos para continuar con el ciclo.
- La reflexión de la práctica educativa es una forma de evaluación para conocer en qué medida se ajusta el docente a los estándares de “buen docente”. Pero, además y respondiendo a la pregunta principal de este estudio de cómo aporta la reflexión de la práctica educativa al afrontamiento del síndrome de burnout docente. Se puede decir que esta, permite consolidar la identidad profesional, contribuyendo a discernir y clarificar determinadas situaciones de la práctica; desarrollando integralmente competencias de razonamiento lógico, actitudes de apertura y juicios profesionales. Los cuales deben ser el resultado de un diálogo entre la teoría y la práctica de tal manera que



no exista un abismo entre lo que se aprende en la formación inicial docente y las demandas del “mundo real”.

- Finalmente, en el cierre de la presente monografía, se destaca la importancia de que el docente mantenga un equilibrio entre las expectativas que tiene con respecto a su profesión y las situaciones inestables, complejas y estresantes de la profesión. Sobre todo, no debe sobrecargarse ni descuidarse de su salud tanto física como mental. Con esta finalidad, se asume que el burnout docente, aún es un tema de análisis, sobre todo, es necesario que la sociedad, el contexto de trabajo y el mismo docente conozcan acerca de la existencia del síndrome de burnout, no solo para evitar bajas laborales y demás consecuencias de este fenómeno laboral; sino también para buscar estrategias de ayuda y superación.



## Referencias bibliográficas

- Acosta-Contreras, M., y Burguillos-Peña, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 303-310. DOI:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Aguilar-Feijoó, M. G. (2014). *Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial* (tesis de maestría, Universidad de Cuenca). <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21579/1/TESIS.pdf>
- Álvarez-Gallego, E. y Fernández-Ríos, L. (1991). El síndrome de "burnout" o el desgaste profesional (I): Revista de la asociación española de neuropsiquiatría. 257-265. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15231>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6704374.pdf>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. [https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/edoc.site\\_anijovich-transitar-la-formacion-pedagogica.pdf](https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/edoc.site_anijovich-transitar-la-formacion-pedagogica.pdf)
- Aragón, J. A., Guzmán-Ibarra, I. y Marín-Urbe, R. (2018). El portafolio en el proceso de evaluación. *Edetania*(54), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835795>
- Aranda-Beltrán, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de salud pública*, 29, 1-7. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v15n29/3316.pdf>
- Aranguren-Álvarez, W. (2014). Carga mental en el trabajo. *Sapienza organizacional*, 1(1), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553056603003>
- Arbesú, M. I. y Gutiérrez-Martínez, E. (2012). El portafolios docente. Un medio para reflexionar y evaluar las competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 52-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579143>
- Arias-Gallegos, W. L. y Jiménez-Barrios, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291>
- Arís-Redó, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in*, 7(2), 829-848. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945012>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 1-25. [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/desgas/dpa\\_aron1.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf)
- Bernal-Reino, J. C. (2018). *El desgaste profesional en el docente universitario ecuatoriano* (tesis doctoral, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina)
- Botella-García del Cid, L., Longás-Mayayo, J. y Gómez-Hinojosa, A. (2007). La construcción social del burnout en la profesión docente. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (21), 271-296. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/89978/115137>
- Caballero-Díaz, F. (2018). Afectación del síndrome de estar quemado en el trabajo o burnout. Medidas preventivas y de intervención actuales. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, (52), 39-82. [https://www.researchgate.net/publication/331262163\\_Afectacion\\_del\\_sindrome\\_de\\_estar\\_quema](https://www.researchgate.net/publication/331262163_Afectacion_del_sindrome_de_estar_quema)



- do\_o\_burnout\_en\_los\_docentes\_Medidas\_preventivas\_y\_de\_intervencion\_actuales\_Affection\_of\_burnout\_syndrome\_in\_teachers\_Current\_preventive\_and\_intervention\_measures
- Caballero-Rodríguez, K. (2002). El concepto de "satisfacción en el trabajo" y su proyección en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267012>
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos-Ruiz, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 196-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758020>
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, (13), 125-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>
- Carmona-Granero, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 134-157. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>
- Castaño, E. F. y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and*, 10(2), 245-257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095004>
- Castro, R. (2005). Síndrome de Burnout o desgaste profesional: Breve referencia a sus manifestaciones en profesores universitarios. *Anuario*, (28), 157-184. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc28/28-6.pdf>
- Contreras-Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. <https://www.edmorata.es/libros/la-autonomia-del-profesorado>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. [http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1341&data=5605aa\\_como-pensamos.pdf](http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1341&data=5605aa_como-pensamos.pdf)
- Domingo-Roget, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (tesis doctoral, Universidad Nacional de Catalunya). [https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/04/Tesis\\_Angels\\_Domingo.pdf](https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/04/Tesis_Angels_Domingo.pdf)
- Domínguez-González, M. (2005). ¿Es el docente un profesional reflexivo? *Didac*, (46), 14-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400557>
- El Sahili-González, L. (2015). *Burnout consecuencias y soluciones*. México, D.F: El manual moderno.
- El-Sahili, L. F. (2010). *Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magistral*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Esteras, J. y Chorot, P. y. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 29-37. DOI:10.5944/rppc.23776
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista PRELAC*, (1), 117-133. [file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Temp/bienestar\\_salud\\_docente\\_esteve.pdf](file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Temp/bienestar_salud_docente_esteve.pdf)
- Fernández, J., Siegrist, J. y Rödelb, A. y. (2003). El estrés laboral: un nuevo factor de riesgo. ¿Qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención primaria*, 31(8), 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670370715X>
- Fernández-González, J., Elórtégui-Escartín, N. y Medina-Pérez, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista*



- Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17(1), 101-112.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417107>
- Fernández-López, J., Siegris, J., Rödel, A. y Hernández-Mejía, R. (2003). El estrés laboral: un nuevo factor de riesgo. *Atención primaria*, 31, 1-10. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70715-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70715-X)
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*.  
<https://practicadelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Fuentes-Ulate, L., Núñez-Aguilar, F. y Solano-Abarca, H. (s.f). Profesionales desbordados por su trabajo: Una mirada al síndrome de desgaste profesional SDP. *Revista de trabajo social*, 9-16.<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v32n712008/art1.pdf>
- García-Izquierdo, M., Sáez-Navarro, M. C. y Bartolomé-Llor, E. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 215-228.  
<https://journals.copmadrid.org/jwop/archivos/63241.pdf>
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout Syndrome: ¿síndrome de quemarse en el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 19(2), 181-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318052004>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.  
[otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf](https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf)
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252005000500027&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252005000500027&lng=es&nrm=iso)
- Guerrero-Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.  
[https://www.um.es/analesps/v19/v19\\_1/14-19\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/14-19_1.pdf)
- Gutiérrez-Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 336-342). Alicante.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>
- Hernández-Oñativia, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/46770/1/T39672.pdf>
- Hidalgo-Hernández, V. y Serrano-Díaz, N. (2013). *Dossier y guía de autoayuda para la mejora del malestar docente*. Fénix Editora. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15550>
- Iglesias-Sobero, M. D. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como un medio para un mejor desarrollo profesional: Una propuesta colaborativa* (tesis de maestría, Universidad Iberoamericana).  
<http://ri.iberomx.com/handle/iberomx/719>
- Imbernon, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Imbernon, F. (s.f.). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.  
[http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf)



- Juárez-García, A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: reflexiones sobre el síndrome de Burnout. *Liberabit*, 20(2), 199-208. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a01v20n2.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- León-León, G. (2015). *Malestar docente y mediación pedagógica*. Instituto Universitario Anglo Español. <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/06/Libro-Giselle-2015-1.pdf>
- López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007>
- Manassero-Mas, M. A., Gracia-Buades, E., Vázquez-Alonso, Á., Ferrer-Pérez, V. A., Ramis-Palmer, C. y Gili-Planas, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 173-195. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63239.pdf>
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*(11), 53-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>
- Martínez-Pérez, A. (2010). Síndrome de burnout. Evaluación conceptual y estado actual de la cuestión. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (112), 42-80. DOI:<http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, (32), 37-43. [https://www.researchgate.net/profile/Christina\\_Maslach/publication/41126168\\_Comprendiendo\\_el\\_Burnout/links/00b495282b3a4b088a000000.pdf#page=21](https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout/links/00b495282b3a4b088a000000.pdf#page=21)
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews. All rights reserved*, 52(1), 392-422. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mendoza-Martínez, I. A. y García-Rivera, B. R. (2013). Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(39), 57-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34231070004>
- Menghi, M. S., Rodríguez, L. M. y Oñate, M. E. (2019). Diferencias en los valores de las dimensiones del burnout en educadores con y sin síntomas o problemas de salud. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 179-197. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.338>
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/desgas/dpa\\_aron1.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf)
- Monsalve-Fernández, A. Y. y Pérez-Roldán, E.M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128. DOI:<https://doi.org/10.21500/01212753.1406>
- Montoya-Zuluaga, P. A. y Moreno-Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 205-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21323171011>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/457>



- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental en el lugar de trabajo*.  
[https://www.who.int/mental\\_health/in\\_the\\_workplace/es/](https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/es/)
- Ospina-Rave, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 12-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215278001.pdf>
- Pérez-Gómez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno-Sacristán, J y Pérez-Gómez, A *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). Madrid, España: MORATA.
- Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 37-60.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044>
- Pérez-Muñoz, S. (2006). El síndrome de burnout en la enseñanza. *Papeles Salamantinos de Educación*, (6), 191-212. DOI: <https://doi.org/10.36576/summa.29497>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*.  
[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la provincia del Azuay [PROMEBAZ]. (2007). *Una estrategia para innovar: investigación en acción*. En PROMEBAZ, *Con nuevos lentes, módulo*. Cuenca, Ecuador: AH/editorial.  
[https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/1.2007\\_promebaz\\_con\\_nuevos\\_lentes\\_modulo\\_1.pdf](https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/1.2007_promebaz_con_nuevos_lentes_modulo_1.pdf)
- Quiceno, J. M. Y Vinaccia-Alpi, S. (2007). Burnout: "síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810212>
- Ramón-Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*(13), 27-32. <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rodríguez-Ramírez, J. A., Guevara-Araiza, A. y Viramonetes-Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 45-67.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Romero-Llanos, K. (2019). Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. *Avances en psicología*, 27(2), 237-254. DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1801>
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Universitat Jaume I. Castellón*, 16-20.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/056f/471b2a230c4089bd96680dc12f15f87705cb.pdf>
- Sánchez- Llull, D., March-Cerdà, M. X. y Ballester-Brage, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, (21), 245-257. DOI:<http://dx.doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Sánchez-Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, (3), 61-86. DOI: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.  
[https://www.academia.edu/26075198/Donald\\_a\\_sch%C3%B6n\\_el\\_profesional\\_reflexivo](https://www.academia.edu/26075198/Donald_a_sch%C3%B6n_el_profesional_reflexivo)



- Segura, O. (2014). Agotamiento profesional: concepciones e implicaciones en la salud pública. *Biomédica*, 34(4), 535-545. DOI: <https://doi.org/10.7705/biomedica.v34i4.2315>
- Vázquez-Verdera, V. y Escaméz-Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 1-18. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera>.
- Villalobos, J. y Cabrera de, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*(14), 139-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zabala-Zabala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1817>
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>