

DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: COMPORTAMIENTO LABORAL Y EMOCIONES EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN

BASIC EDUCATION TEACHERS: WORK BEHAVIOR AND EMOTIONS IN A CONTEXT OF TRANSFORMATION

Claudia Karina Rodríguez Carvajal,¹ José Ángel Vera Noriega² y Carlos Javier del Cid García³

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Método, 3. Resultados, 4. Discusión, Referencias

RESUMEN

Este estudio cuantitativo, no experimental y transversal analiza la relación entre la carga laboral, emociones y habilidades socioemocionales de 150 docentes de primaria ante la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022). Se emplearon instrumentos validados como el DER, MBI, CTVS, SWLS e IREN. Los resultados muestran que factores como el estado civil, la edad, el tipo de contrato, el sector educativo y la antigüedad influyen significativamente en el cansancio emocional, la percepción de esfuerzo y las emociones negativas. Los docentes con contrato definido y mayor antigüedad reportan mayor desgaste emocional. Se concluye que el acompañamiento institucional, el apoyo social y el desarrollo

ABSTRACT

This quantitative, non-experimental, cross-sectional study examines the relationship between workload, emotions, and socio-emotional skills in 150 primary school teachers facing the implementation of the New Mexican School model (NEM 2022). Validated instruments such as DER, MBI, CTVS, SWLS, and IREN were used. Results indicate that factors such as marital status, age, employment status, school sector, and professional seniority significantly influence emotional exhaustion, perceived effort, and negative emotions. Teachers with permanent contracts and longer tenure reported higher emotional fatigue. The study concludes that institutional support, social backing, and the development of socio-emotional

1 Profesora de la Universidad Autónoma indígena de México. Licenciada en Psicología, maestra en Desarrollo Regional, doctora en Educación. SNII nivel C. Desarrolla proyectos de investigación en educación, desarrollo humano y psicología social. claudiarodriguez@uaim.edu.mx

2 Profesor de tiempo completo en Universidad de Sonora, México. Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel 3 (SECIHTI), miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Temáticas de investigación: desarrollo social, diseño y evaluación educativa, formación de formadores, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo (rurales-indígenas). jose.vera@unison.mx

3 Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Innovación Educativa, maestro en Innovación Educativa y licenciado en Psicología. Tiene reconocimiento del SNII nivel C y perfil PRODEP. Investiga la configuración de la profesión académica y procesos de convivencia escolar. carlos.cid@uabc.edu.mx

de competencias socioemocionales son esenciales para mitigar el impacto emocional de los cambios educativos. Esta investigación aporta evidencia empírica sobre las condiciones laborales de los docentes y orienta estrategias de intervención psicoeducativa.

PALABRAS CLAVE: docentes, emociones, estrés laboral, Nueva Escuela Mexicana, educación primaria

competencies are crucial to mitigating the emotional toll of educational reforms. This research provides empirical evidence on teachers' working conditions and guides the development of psychoeducational support strategies.

KEYWORDS: teachers, emotions, work stress, New Mexican School, primary education.

1. Introducción

En el ámbito educativo actual, los docentes enfrentan desafíos significativos que pueden afectar su bienestar emocional, incluyendo el estrés y la depresión. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha identificado el estrés laboral como una preocupación global; México experimenta cifras alarmantes de enfermedades relacionadas, como infartos atribuidos al estrés laboral (OMS, 2009). Investigaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) confirman que México se encuentra entre los países con mayores índices de estrés laboral, con pérdidas económicas anuales significativas (OMS, 2009).

La complejidad del estudio del estrés y la ansiedad laboral radica en la necesidad de comprender tanto sus manifestaciones positivas como negativas, y su impacto en la vida familiar y social. En un contexto de cambios rápidos y constantes en la sociedad, los docentes se enfrentan a una carga de trabajo cada vez mayor, lo que puede

afectar su salud emocional y habilidades de enseñanza.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado estas tensiones emocionales entre los docentes, afectando no solo su salud mental, sino también su capacidad para desempeñarse eficazmente en el aula. Estudios muestran que la pandemia ha tenido efectos adversos en la salud mental de los niños, jóvenes y cuidadores, aumentando los niveles de estrés, ansiedad y depresión; entre otros problemas (OMS, 2020).

Torres (2018) analiza el papel de las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como predictores del *burnout* en docentes mexicanos; este es un recurso valioso para comprender los factores que afectan el bienestar de los profesores. De igual forma, un hallazgo clave es que habilidades socioemocionales como la resiliencia académica, la perseverancia y el sentido de pertenencia fueron determinantes para diferenciar a

estudiantes con alto compromiso escolar de aquellos con *burnout*. Esto subraya el papel protector de la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales frente al agotamiento escolar, incluso más que otros factores individuales (Salmela-Aro y Upadaya, 2020).

El estrés docente puede tener diversas consecuencias negativas en el entorno educativo, como ausentismo, disminución de la productividad, aumento de la rotación de personal y deterioro de la calidad de la enseñanza (Kariou et al., 2021). El síndrome de *burnout* es una de las principales manifestaciones del estrés laboral, con repercusiones a niveles individual, físico y organizacional (García-Carmona et al., 2019).

Por lo tanto, es crucial abordar el estrés laboral entre los docentes debido a su impacto negativo en la salud y en la excelencia educativa. Este estudio se propone identificar las emociones experimentadas por los docentes y analizar la relación entre sus habilidades socioemocionales y su antigüedad en la profesión. Se revisa la literatura relevante y se aplican conceptos teóricos pertinentes, junto con una metodología adecuada para recopilar y analizar datos. Se espera que los hallazgos de este estudio contribuyan a futuras investigaciones y sirvan como recurso para mejorar el bienestar de los docentes y, por ende, la excelencia educativa.

Planteamiento del problema

Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una iniciativa educativa implementada en México con el objetivo de transformar

el sistema educativo, enfocándose en un enfoque más integral y humanista que prioriza el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la inclusión y la equidad; sin embargo, este programa ha implicado un esfuerzo adicional para los docentes, ya que requiere la adaptación a nuevos planes de estudio, metodologías de enseñanza y evaluaciones, así como la incorporación de competencias socioemocionales en su práctica diaria (SEP, 2022). Esta demanda no siempre viene acompañada de los recursos, capacitación o apoyo necesarios, lo que genera una carga laboral no controlada y, en muchos casos, desequilibrada (Martínez García, 2023). Los docentes enfrentan la presión de cumplir con estas nuevas exigencias mientras gestionan las demandas cotidianas del aula, lo que puede llevar a un aumento del estrés y la sensación de desbordamiento, especialmente en un contexto donde el apoyo institucional y las recompensas por su esfuerzo no siempre son proporcionales a las expectativas planteadas (Tiburcio & Jiménez, 2020; Ventura-Álvarez, 2023).

En el contexto educativo contemporáneo, en la implementación del programa sintético 2022, los docentes enfrentan una serie de desafíos que pueden afectar su bienestar emocional y su desempeño laboral. Uno de los principales problemas es el estrés laboral, el cual se ha convertido en una preocupación creciente debido a sus impactos negativos en la salud mental y física de los profesionales de la educación (Sabaghet al., 2018). Este fenómeno puede influir en la calidad de la enseñanza, así como en el clima emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Brito Laredo, 2018; Burgos Briones et al., 2019). Por lo

tanto, es fundamental comprender las emociones que experimentan los docentes ante la carga de trabajo y cómo estas afectan su capacidad para desarrollar habilidades socioemocionales y comprender su relación con su antigüedad en la profesión.

El cambio en el currículo implica una nueva carga de trabajo, lo que modifica las percepciones de esfuerzo y demanda. Estas variaciones pueden influir en los niveles de estrés, afectando el bienestar de quienes los enfrentan. Implica una nueva carga de trabajo que altera las percepciones del esfuerzo requerido y las demandas académicas o laborales, lo cual puede impactar directamente en los niveles de estrés (Stoddart, 2024). Al introducir modificaciones en los contenidos, metodologías o evaluaciones, tanto estudiantes como docentes enfrentan un período de adaptación donde la incertidumbre, la necesidad de adquirir nuevas habilidades o la reorganización de tiempos pueden generar una sensación de sobrecarga.

Esta percepción de mayor exigencia, sumada a la presión por cumplir con los objetivos actualizados, puede elevar el estrés si no se gestiona adecuadamente; sin embargo, también ofrece oportunidades de crecimiento si se implementan estrategias de apoyo, recursos claros y espacios para la retroalimentación, equilibrando así los desafíos con herramientas que faciliten la transición. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la carga de trabajo docente y las emociones experimentadas por los profesores frente al plan educativo Nueva Escuela Mexicana 2022 (NEM 2022), así como explorar el impacto

de estas emociones en las habilidades socioemocionales y la antigüedad en la profesión, con el fin de comprender cómo estos factores influyen en el bienestar emocional y el desempeño laboral de los maestros.

La variable independiente o variable criterio que se estará midiendo en este estudio es la carga de trabajo docente, la cual se refiere a la cantidad y complejidad de las tareas y responsabilidades que deben cumplir los docentes en el contexto educativo, especialmente en relación con la implementación del plan educativo NEM 2022. La variable dependiente de emociones del docente incluye las diversas emociones que experimentan los docentes en respuesta a su carga de trabajo, como el estrés, la ansiedad, la frustración, la satisfacción laboral, entre otras. La siguiente variable, habilidades socioemocionales del docente, se refiere a las capacidades emocionales y sociales de los profesores, como la empatía, la resiliencia, la inteligencia emocional y la capacidad de manejar el estrés. Y, por último, los factores de atributo como la antigüedad docente, representa el tiempo que la persona ha ejercido la profesión educativa, lo cual puede influir en su percepción del estrés laboral y su capacidad para manejar las demandas del trabajo.

Estas variables serán medidas y analizadas para comprender la relación entre la carga de trabajo docente, las emociones experimentadas, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la antigüedad en la profesión, con el objetivo de identificar factores que afecten el

bienestar emocional y el desempeño laboral de los docentes.

2. Método

Este es un estudio cuantitativo no experimental y transversal con un alcance descriptivo y comparativo (Hernández-Sampieri et al., 2016).

Población y muestra

La población está compuesta por 150 docentes de primaria de educación básica en el estado de Sonora; de los cuales 121 (81%) son mujeres y 39 hombres (19%), 121 (80%) docentes frente a grupo, 9 (6%) directores, 8 (5%) docentes USAER, 7 (4.7%) maestros de educación física y 3 maestros de inglés el rango de edad va de los 18 años a más de 50 años, pertenecientes a los sectores público y privado. Cuentan con contrato definido un total de 122 (80%) y 28 (20 %) no cuentan con él, gran parte de la muestra 44 sujetos (29%) tiene una antigüedad laboral de 6 a 10 años, 11 a 20 años 42 (28%), de 21 y más años de antigüedad 35 (23.3%). El número de estudiantes con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales (NEE) atendidos por grupo se distribuyen de la forma siguiente: 20 docentes no tienen ningún alumno con estas características (13.3 %) 58 docentes tienen entre 1 o 2 alumnos con NEE (38.7%) 13 docentes atienden a más de 10 alumnos (8.7%) y 59 docentes no contestaron la interrogante (39.3%). Los datos reflejan una alta variabilidad en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en los grupos, con una concentración de grupos en el rango de 1 a 2 estudiantes, pero también varios grupos con cantidades mayores de 3 a 4.

Instrumentos

Datos de identificación

Se solicitaron los siguientes datos: sexo, edad, estado civil, turno en el que labora, contrato definitivo, nivel de formación, años de experiencia en la docencia, años como docente en esta escuela, años impartiendo el grado actual, grado que imparte, alumnos con necesidades educativas especiales, sector al que pertenece la escuela.

El instrumento estrés laboral desbalance esfuerzo-recompensa (DER)

Tiene como finalidad recolectar información cuantitativa sobre el esfuerzo realizado al ejercer el trabajo y las recompensas obtenidas por dicho empleo, así como también permite conocer características de los sujetos y cómo se enfrentan a las demandas laborales (Siegrist et al., 2009). Esta medida, conocida como Desbalance Esfuerzo-Recompensa (DER), ha sido rigurosamente validada en estudios previos en el campo de la salud ocupacional y la psicología laboral. Este instrumento está conformado por 3 dimensiones distribuidas en 23 reactivos en escala tipo Likert. La primera dimensión "Desfuerzo 1" analiza el esfuerzo extrínseco, esta dimensión refiere a la carga de trabajo, las demandas y obligaciones laborales que debe realizar el trabajador, y cuenta con 6 reactivos. La segunda "Drecompensa 2" considera las recompensas obtenidas, entendidas como los reconocimientos, logros o ascensos de cualquier tipo obtenidos por las obligaciones del trabajo; esta cuenta con 11 reactivos y está dividida en 3 componentes: percepción del salario (4 reactivos), promoción y seguridad laboral (2 reactivos) y estima percibida de superiores y compañeros (5 reactivos). La

última, “Dimplicación 3” es la dimensión que menciona la implicación, entendida como el esfuerzo intrínseco, esta refiere a la dedicación en exceso hacia el trabajo, los sentimientos negativos o pensamientos irracionales, actitudes y compromisos con la actividad laboral, esta dimensión cuenta con 6 reactivos.

Siegrist y otros (2009) proporcionan una base teórica y empírica para entender la validez y la confiabilidad del desbalance esfuerzo-recompensa (DER) como medida de estrés laboral. En este estudio, los autores desarrollaron una medida genérica del estrés laboral que se centró en el desequilibrio entre el esfuerzo invertido en el trabajo y las recompensas obtenidas por ese esfuerzo.

El instrumento ha demostrado una adecuada consistencia interna en sus dimensiones de recompensa y esfuerzo, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a .80. En contraste, la dimensión implicación presenta un valor menor, situándose en .57 (Díaz & Feldman, 2010). Sin embargo, investigaciones desarrolladas en contextos europeos han reportado niveles de fiabilidad para esta última dimensión que varían entre .64 y valores superiores a .80 (Siegrist et al., 2009).

El cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS)

Es un instrumento integral diseñado para evaluar diferentes aspectos del entorno laboral y su relación con la satisfacción y calidad de vida de los trabajadores. Se compone de 4 dimensiones distribuidas en 36 reactivos de escala Likert, con puntuaciones que van desde “muy en

desacuerdo” hasta “muy en acuerdo” en una escala del 1 al 5.

La primera de esta dimensión, “Demanda CTVS”, contempla las demandas psicológicas, explicando las diferentes actividades realizadas durante el trabajo, el volumen del trabajo, cantidad y esfuerzo realizado durante el trabajo; esta dimensión cuenta con 9 reactivos. La segunda “CTVS control” se refiere al control sobre el trabajo, muestra la autonomía que tiene el trabajador sobre sus obligaciones, y cuenta con 17 reactivos. La tercera “CTVS jefe” y cuarta “CTVS apoyo” analizan el apoyo social, estos reactivos están encaminados a identificar si existen colaboraciones entre los trabajadores de la institución, donde se examinan el apoyo de los superiores y el apoyo de los compañeros respectivamente; estas cuentan con un total de 5 reactivos cada una.

Dentro del análisis factorial exploratorio (AFE) para cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS), la estructura resultante indica 4 factores compuestos por un total de 16 reactivos, los cuales explican un 53.27% de la varianza; estos factores conservan los nombres originales de las dimensiones, dado que prácticamente son versiones reducidas de estas. Los factores resultantes cuentan con la siguiente estructura: a) demandas psicológicas, compuesta por 5 reactivos (r1, r2, r6, r7, r8); b) control, compuesta por 4 reactivos (r19, r20, r22, r23); c) apoyo social superiores, compuesta por 4 reactivos (r27, r28, r30, r31); d) apoyo social compañeros, compuesta por 3 reactivos (r24, r25, r26). La solución final elimina un total de

20 reactivos por no ajustarse de manera adecuada a la población (Vera et al., 2022). En dicho instrumento se encuentran valores de confiabilidad aceptables para todas las categorías que lo componen, siendo la dimensión 3 (apoyo social superiores) la que indica el valor más alto, con un resultado de .87.

Cuestionario *Maslach burnout inventory* (MBI versión para docentes)

Versión ajustada para población docente del *Maslach burnout inventory*, basado en el modelo de *burnout* de Maslach y Jackson (1981; 1986) (Seisdedos, 1997). Este instrumento cuenta con tres dimensiones conformadas por 22 reactivos. Las opciones de respuesta cuentan con una escala tipo Likert de 7 puntos. La primera dimensión, "BOCE", refiere al agotamiento emocional con 9 reactivos. Esta entendida como la autopercepción de no poder realizar las labores al mismo nivel emocional que antes. La segunda dimensión, "BOD", refiere a la escala de despersonalización con 5 reactivos, entendida como los comportamientos y actitudes negativas hacia el personal de trabajo. La dimensión "BOR" final se refiere a la realización personal, la cual cuenta con 8 reactivos. Entendida como autopercepción negativa hacia el trabajo e insatisfacción por este.

Se muestran valores satisfactorios de confiabilidad en alfa de Cronbach .88 en agotamiento y cansancio emocional, .64 despersonalización y .76 realización personal para las dimensiones de agotamiento y realización personal (Vera et al. 2023).

Escala de satisfacción con la vida (SWLS)

El instrumento está compuesto por cinco ítems orientados a valorar la satisfacción con la vida a partir del juicio global que cada persona emite sobre su existencia (Padrós-Blázquez, et al., 2015). Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que varía desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Los enunciados están diseñados para evaluar el nivel general de satisfacción vital. La puntuación total obtenida puede oscilar entre 5, indicando baja satisfacción, y 25, reflejando una alta satisfacción. Este juicio global sobre la vida se refiere al componente cognitivo del bienestar subjetivo, el cual explicó el 43 % de la varianza, con un coeficiente Alfa de Cronbach de .80 (Vera, 2001).

Inventario de respuestas emocionales negativas (IREN)

Este instrumento evalúa la presencia de emociones negativas asociadas con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) mediante una lista de 35 emociones y sentimientos, los cuales se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = nada presente, 2 = poco presente, 3 = medianamente presente, 4 = muy presente, 5 = extremadamente presente). La escala se estructura en cuatro factores, alcanzando una alta consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach general de .96. Los factores identificados son: (1) emociones negativas vinculadas al "distanciamiento físico" y/o social; (2) emociones derivadas de la "pérdida" de estabilidad o bienestar; (3) emociones asociadas con la percepción de "amenaza"; y (4) emociones relacionadas con la percepción de "peligro intenso". Para los fines del presente estudio, se

consideraron únicamente las emociones correspondientes al tercer factor, por su mayor pertinencia con el tema investigado.

La colaboración de diversas zonas escolares del nivel primaria del sistema estatal fue gestionada mediante un oficio emitido por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS) de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En dicho documento se especificaron los objetivos del estudio y se solicitó a las jefaturas de sector, así como a sus supervisiones, el apoyo para difundir y aplicar el cuestionario entre el personal docente a su cargo. Los participantes otorgaron su consentimiento informado, en apego a los artículos 118 y 122 del *Código ético del psicólogo* de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales establecen los principios éticos sobre el consentimiento, el resguardo de datos personales, la confidencialidad y el aviso de privacidad del SNTE (<https://snte.org.mx/web/avisodeprivacidad/>).

El instrumento se difundió mediante un formulario elaborado en Google Drive, accesible a través de un código QR y distribuido en redes sociales, particularmente en grupos de WhatsApp. En la página de inicio de la encuesta se explicaban los propósitos de la investigación y se enfatizaba la participación voluntaria. La recolección de datos inició en septiembre de 2023 y finalizó en diciembre del mismo año. El objetivo de este proceso fue obtener información sobre las percepciones del profesorado respecto a sus condiciones laborales y las emociones experimentadas durante el “Taller intensivo de formación continua para docentes”, desarrollado en

el marco del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2022-2023.

3. Resultados

Análisis descriptivos. Variables atributivas

Este apartado cuenta con 14 reactivos de carácter descriptivo, 1) sexo, 2) edad (años), 3) estado civil, 4) turno en el que labora, 5) cuenta con contrato definitivo (plaza), 6) nivel de formación, 7) años de experiencia en la docencia, 8) años como docente en esta escuela, 9) años de experiencia impartiendo el grado actual, 10) labor que desempeña, 11) grado que imparte, 12) número aproximado de estudiantes en su grupo con capacidades diferentes o necesidades especiales, 13) sector al que pertenece la institución en la cual labora, 14) supervisión a la que pertenece.

Debido a los análisis que se realizarán más adelante, algunas de estas variables fueron recodificadas para disminuir las opciones de respuesta y, al mismo tiempo, minimizar la diferencia de las frecuencias en dichas opciones de respuesta. algunas de las variables que fueron recodificadas son: 2) edad (años), 3) estado civil, 6) nivel de formación, 7) años de experiencia en la docencia, 8) años como docente en esta escuela, 9) años de experiencia impartiendo el grado actual y 12) número aproximado de estudiantes en su grupo con capacidades diferentes o necesidades especiales.

En la tabla 1 se muestran los resultados para las 14 variables descriptivas donde se pueden observar opciones de respuesta, las frecuencias y los porcentajes para los 150 docentes encuestados (tabla 1). También se observa que los docentes que cuentan con

pareja actualmente conforman la mayor parte de la muestra (62%). A su vez, la muestra está conformada mayormente por docentes que cuentan con una licenciatura por Escuela Normal (58.7%). El análisis también indica un mayor número de docentes que refieren una trayectoria de 6 a 10 años (29.3%). Analizando los años de experiencia docente dentro de la escuela actual, se encuentra que, en su mayoría, los maestros cuentan con un periodo menor a 5 años dentro de su escuela (51.3 %). Y finalizando el análisis descriptivo de las variables de atributo, los docentes con menos de 5 años (60%) impartiendo el grado actual componen un porcentaje mayor a la mitad del resto a los demás. El número de estudiantes con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales atendidos por grupo es: 20 docentes no tienen ningún alumno con estas características (13.3%), 58 docentes

Tabla 1. Variables descriptivas/atributivas

Variable	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	mujer	121	80.7 %
	hombre	39	19.3 %
Edad	18 a 25	19	12.7 %
	26 a 30	28	18.7 %
	41 a 50	94	62.7 %
	más de 50	9	6 %
Estado civil	sin pareja	57	38 %
	con pareja	93	62 %
Turno que labora	matutino	150	100 %
Cuenta con contrato definitivo (plaza)	Si	122	81.3 %
	No	28	18.7 %
Nivel de formación	licenciatura por Escuela Normal	88	58.7 %
	licenciatura universitaria	31	20.7 %
	posgrado en Educación	25	16.7 %
	otra	6	4 %
Años como docente en esta escuela	menos de 5	77	51.3 %
	de 6 a 10	19	12.7 %
	de 11 a 20	35	23.3 %
	de 21 a 30	19	12.7 %
Años impartiendo el grado actual	menos de 5	90	60 %
	6 a 10	38	25.3 %
	de 11 a 20	22	14.1 %
Grado que imparte	1	28	18.7 %
	2	18	12 %
	3	26	17.3 %
	4	17	11.3 %
	5	16	10.7 %
	6	24	16 %
	todos	13	8.7 %
	directivo	8	5.3 %
Años de experiencia en el grado	menos de 5	29	19.3 %
	de 6 a 10 años	44	29.3 %
	de 11 a 20 años	42	28.0 %
	de 21 en adelante	35	23.3 %

tienen entre 1 o 2 alumnos con NEE (38.7%), 13 docentes atienden a más de 10 alumnos (8.7%) y 59 docentes no contestaron la interrogante (39.3%). Los datos reflejan una alta variabilidad en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en los grupos, con una concentración de grupos en el rango de 1 a 2 estudiantes, pero también varios grupos con cantidades mayores a 3 o a 4.

En la tabla 2 se muestran las medias obtenidas por el total de sujetos en cada una de las dimensiones de los instrumentos, así como las desviaciones estándar y los diferentes cuartiles para cada una de las dimensiones. Es importante mencionar que los puntajes de los instrumentos se codificaron hacia un sentido positivo con el fin de una interpretación sencilla, esto indica que entre mayor sea el resultado obtenido, mayor es el indicador de salud

Tabla 2. Tabla de medias, desviaciones, asimetrías y curtosis por dimensiones

Variables	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Demanda CTVS	3.05	.65	-.053	.30
CTVS control	3.56	.67	-1.17	1.77
CTVS apoyo	3.44	.82	-.98	1.38
CTVS jefe	3.84	1.01	-1.20	1.12
CTVS compañeros	3.70	.82	-.81	1.02
BOCE	3.46	1.49	.26	-.84
BOD	1.82	1.12	1.85	4.01
BOR	5.83	1.36	-1.51	1.36
Desfuerzo 1	3.39	.76	-.37	-.10
Drecompensa 2	3.36	.72	-.28	-.14
Dimplicación 3	3.18	.85	-.11	-.49
NEM	3.04	1.05	.14	-.63

Nota: Cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS), condiciones de trabajo, vida y satisfacción control (CTVS CONTROL), condiciones de trabajo, vida y satisfacción apoyo (CTVSAPOYO) condiciones de trabajo, vida y satisfacción control jefe (CTVS JEFE) condiciones de trabajo, vida y satisfacción control apoyo compañeros (CTVS ACOMPAÑEROS), Burnout Cansancio Emocional (BOCE), Burnout despersonalización (BOD), Burnout realización personal (BOR) desbalance esfuerzo (DESFUERZO 1) desbalance recompensa (DRECOMPENSA2), Emociones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

o bienestar; de igual forma, mayor será la demanda o desbalance que presentan los docentes en cada reactivo, característica o dimensión. Este proceso solo se realizó para los instrumentos Cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS), y Cuestionario desbalance esfuerzo-recompensa (DER).

Tal y como se observa en la tabla 2, las demandas de trabajo se encuentran dentro del promedio regular, mientras el control percibido para responder a estas demandas es más alto y parece estar asociado a los apoyos de los superiores y de los compañeros de trabajo en la escuela; aun con todo lo anterior, el valor del cansancio emocional para el profesor es alto y esto parece relacionarse con el proceso de despersonalización que afecta al maestro y provoca también altos promedios de emisiones negativas.

Análisis de contraste de hipótesis. Prueba T de student

Con el fin de observar las diferencias entre grupos y contrastar la igualdad de medias para muestras independientes, se realizó el análisis de T de student para muestras independientes para las dimensiones que conforman los instrumentos aplicados a la población docente en relación con las variables de atributo de orden dicotómicas que son consideradas en este análisis: nivel de estudios (licenciatura vs. posgrado) antigüedad docente (menos de 10 años vs. más de 10 años), género (masculino vs. femenino); tipo de institución (pública vs. privada) tipo de contrato (definitivo vs. temporal).

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para los análisis de la prueba T de student.

Al comparar el estado civil (con pareja y sin pareja) con la variable condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS) en la dimensión apoyo de los compañeros, se encontró una diferencia estadísticamente significativa: los docentes que cuentan con pareja obtuvieron una media más alta ($M=3.77$) ($t=-2.91$; $gl=146$; $sig=.004$) y sin pareja una media más baja ($M=3.68$) ($t=-2.86$; $gl=109.72$; $sig=.005$), lo cual indica que el estado civil influye en cómo se percibe el apoyo entre compañeros en el entorno laboral.

Se llevó a cabo un análisis de varianza con la variable edad para cada una de las dimensiones, resultando con una diferencia significativa en la dimensión "demanda" (CTVS) ($F=3.88$; $gl=3/145$; $sig=.01$); se encontró diferencia entre el grupo mayores de 50 ($M=2.63$) y los de 26 a 30 ($M=3.27$). En la dimensión "cansancio emocional" (BOCE) se obtuvo una diferencia significativa ($F=3.63$; $gl=3/142.63$; $sig=.01$) entre los grupos mayores de 50 ($M=3.57$) y los docentes de 18 a 25 años ($M=3.95$). Adicionalmente, en la dimensión "implicación" (DER) se obtuvo una diferencia significativa ($F=2.71$; $gl=3/138$; $sig=.04$) donde la media más alta se presentó en los mayores de 50 ($M=3.42$) y la media más baja en los docentes de 18 a 25 años ($M=2.68$).

Para la relación entre el factor años en el grado recodificado con las diferentes variables se obtuvieron diferencias

significativas en la dimensión “CTVS jefe” ($F = 3.61$ $gl=2/146$; $sig.=.02$) donde la media más alta se obtuvo en grupo 1 ($M=2.81$) y media más baja para el grupo 3 ($M=2.81$). Se encontró diferencia significativa para la dimensión “BOD” ($F=4.08$; $gl=2/143$; $sig.=.02$) donde la media más alta se encuentra en el grupo 3 ($M=2.43$) y la media más baja para el grupo 2 ($M=1.61$). En la dimensión “BOD1” se encontró diferencia significativa ($F=4.13$; $gl=2/143$; $sig.=.01$) obteniendo la media más alta el grupo 3 ($M=2.51$) y la media más baja para el grupo 2 ($M=1.68$).

Al analizar la variable “cuentan con contrato definido o no cuentan con él” con cada una de las dimensiones se obtuvo una diferencia significativa en la dimensión “BOCE” ($F=3.22$; $gl=144$; $sig.=.00$) donde la media es mayor para los maestros que cuenta con contrato ($M=3.66$) y menor para los que no cuentan con él ($M=2.62$), indicando que aquellos que cuentan con “plaza” perciben mayor cansancio emocional que los que no. En cuanto a la dimensión “de esfuerzo” se encontraron diferencias significativas ($F=.236$; $gl=145$ $sig.00$) donde la media más alta ($M=3.47$) es para los docentes con contrato definido y la media más baja para los que no cuentan con él ($M=3.03$), percibiendo un mayor esfuerzo en los docentes que cuentan con contrato definido.

En cuanto a la variable sector al que pertenece (público o privado), se encontró diferencia significativa en la dimensión “jefe” ($F=12.04$; $gl=148$; $sig.=.03$); los docentes que laboran en sector público obtuvieron la media más alta ($M=3.73$) y los del sector privado la media más

baja ($M=3.47$) aludiendo a la dimensión “Recompensa2” se obtuvo diferencia significativa ($F=9.08$; $gl=142$; $sig.=.03$): sector público con la media más alta ($M=3.43$), sector privado con la media más baja ($M=3.04$). En ambos casos, los docentes de sector público perciben mayor apoyo de sus jefes y mayor recompensa al desempeñar su labor en comparación con el sector privado.

Años de experiencia docente recodificada se encontró diferencia significativa con la dimensión “control” ($F=3.42$; $gl=3$; $sig.=0.01$) la media más alta se obtuvo en el grupo 1 ($M=3.76$) y la más baja en el grupo 3 ($M=3.30$). En cuanto a la dimensión “De recompensa” se obtuvo diferencia significativa ($F=4.26$; $gl=3$; $sig.=.00$) en el grupo 1 se encontró la media más alta ($M=3.77$) y la media más baja en el grupo 2 ($M=3.21$).

Se realizaron cuatro cuartiles para analizar la variable emociones negativas relacionadas con la NEM recodificada con cada una de las dimensiones y se obtuvieron diferencias significativas entre y dentro de los grupos; la primera dimensión fue “demanda” ($F=4.43$; $gl=3$; $sig.=.005$) donde la media más alta se obtuvo en el cuartil cuatro ($M=3.25$) y la media más baja en el cuartil uno ($M=2.72$). En la dimensión “BOCE” se obtuvo diferencia significativa ($F=4.43$; $gl=3$; $sig.=.005$) donde la media más alta se obtuvo en el cuarto cuartil ($M=4.34$) y la más baja en cuartil uno ($M=2.42$). En cuanto a “de esfuerzo” se encontró diferencia significativa ($F=9.83$; $gl=3$; $sig.=.00$) la media más alta se obtuvo en el cuarto cuartil ($M=3.79$) y la más baja en el primer cuartil ($M=3.10$). Para finalizar, en

la dimensión “de implicación” se obtuvo diferencia significativa ($F=9.70$; $gl=3$; $sig.=.00$) la media más alta se obtuvo en el último cuartil ($= 3.708$) y la más baja para el primer cuartil ($M=2.76$). Los resultados obtenidos arrojan que en el último cuartil existe mayor cansancio emocional, percepción de esfuerzo e implicación ante la NEM a diferencia del primer cuartil, que percibe una mayor demanda que el cuarto cuartil.

4. Discusión

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022 ha generado un cambio significativo en el sistema de educación mexicana. Con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes y la inclusión de competencia socioemocional; sin embargo, este cambio ha implicado una serie de desafíos para los docentes, quienes han tenido que adaptarse a nuevas metodologías, planes de estudio y evaluaciones. Uno de los aspectos clave de esta implementación ha sido la capacitación docente que se lleva a cabo a lo largo del año escolar, especialmente en los consejos técnicos escolares (CTE). Esas capacitaciones tienen como objeto preparar a los docentes para enfrentar las demandas de la NEM, pero también han generado una carga adicional de trabajo y, en algunos casos, emociones negativas como el estrés y la ansiedad (Vera et al., 2023).

El estudio analizó las condiciones laborales y emocionales de los docentes en el contexto de la implementación de la NEM 2022, identificando componentes que influyen en su bienestar y desempeño.

Uno de los factores clave que emerge de los resultados es la influencia del estado civil en la percepción del apoyo entre compañeros. Los docentes con pareja tienden a percibir más apoyo en el entorno laboral que aquellos sin pareja. Este hallazgo sugiere que el estado civil podría tener un impacto significativo en cómo los individuos gestionan su bienestar laboral y emocional. Es posible que tener una pareja proporcione un sistema de apoyo más robusto, lo que se traduce en un mejor estado emocional y, por lo tanto, una mayor percepción de apoyo entre los colegas. El estudio de Torres Hernández (2018) destaca la importancia de las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia en la prevención del *burnout* en docentes. Según este autor, los docentes que tienen un alto nivel de autoeficacia y competencias socioemocionales tienen menor probabilidad de experimentar agotamiento emocional. Al comparar los docentes con pareja frente a aquellos sin pareja en la percepción de apoyo de los compañeros, se podría interpretar que tener una pareja proporciona una fuente adicional de apoyo emocional que potencia la percepción positiva del entorno laboral.

Por otro lado, la edad también juega un papel importante. Los docentes mayores de 50 años parecen tener una experiencia diferente respecto de los docentes más jóvenes, en términos de demanda laboral, cansancio emocional e implicación. Los más jóvenes tienden a experimentar más implicación en el trabajo, pero también perciben un mayor cansancio emocional. Este contraste podría reflejar diferencias en la energía, las expectativas y los recursos disponibles, según la etapa de la vida en la

que se encuentre el docente (Montoya, et al., 2024).

El estudio de Castillo y otros (2023) señala que los docentes del sector público, aunque reciben mayor apoyo de sus jefes, enfrentaron altos niveles de estrés durante la pandemia debido a la necesidad de adaptarse a nuevas exigencias pedagógicas. Este hallazgo es relevante en la implementación del NEM, ya que el plan requiere una transformación profunda de la práctica docente, con mayor énfasis en la autonomía del maestro y en su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas. Si bien el apoyo institucional puede ser un factor protector, la sobrecarga de trabajo derivada de la implementación de nuevos enfoques educativos podría aumentar el desgaste emocional de los docentes, especialmente en aquellas escuelas con recursos limitados para la capacitación y en la infraestructura necesaria.

El modelo demanda-control-apoyo social propuesto por Vega (2001) es clave para entender las diferencias entre docentes de instituciones públicas y privadas. Según este modelo, el equilibrio entre las demandas laborales, el control que el docente tiene sobre su trabajo y el apoyo social que recibe son factores determinantes en su bienestar. Los docentes del sector público, quienes reportan mayor apoyo de sus jefes y mayores recompensas, se beneficiarían de un entorno más favorable en términos de apoyo social. Este contexto puede reducir el riesgo de estrés y *burnout*, pues los docentes sienten que su trabajo es valorado y respaldado por la institución.

Un hallazgo particularmente importante es la diferencia en la percepción del cansancio emocional y el esfuerzo entre los docentes con contrato definido y aquellos con contrato temporal. Los docentes con contrato fijo reportan un mayor cansancio emocional y un mayor esfuerzo, lo cual podría estar relacionado con la mayor responsabilidad que sienten al estar más comprometidos a largo plazo con la institución. Este mayor compromiso, a su vez, también puede generar una mayor fatiga debido a la carga de trabajo constante y a la falta de flexibilidad que a menudo tienen los contratos permanentes. Lo que es diferente, en aquellos maestros que cubren interinatos, es que tienen descansos cada que se cumple su periodo de contrato.

En cuanto al tipo de contrato, el hallazgo de que los docentes con contrato fijo reportan mayor cansancio emocional y esfuerzo es consistente con las teorías sobre el *burnout* y las demandas laborales. Según la OMS (2009), los factores organizacionales como la inseguridad laboral o la falta de control sobre las condiciones de trabajo pueden contribuir al agotamiento. Los docentes con contrato definido pueden sentir una mayor responsabilidad y, por ende, una mayor carga emocional debido a su compromiso a largo plazo. Por otro lado, los docentes con contrato temporal podrían experimentar una menor implicación, pero también tienen menos estrés relacionado con la sobrecarga de responsabilidades.

Como fue indicado los resultados, en la dimensión “de esfuerzo” se encontraron diferencias significativas donde la media más alta ($M=3.47$) es para los docentes con contrato definido y la media más baja

para los interinos ($M=3.03$), percibiendo un mayor esfuerzo en los docentes que cuentan con contrato definido. Este contraste podría estar relacionado con la percepción de que los docentes con contratos temporales carecen de la estabilidad laboral y la incertidumbre económica trastoca la estabilidad emocional. La diferencia estadísticamente significativa reportada en los resultados para la dimensión cansancio emocional pone en evidencia que la media es mayor para los maestros que cuenta con contrato ($M=3.66$) y menor para los que se encuentran en interinatos ($M=2.62$).

La antigüedad docente también es un factor revelador. Los docentes con más de 10 años de experiencia tienden a tener percepciones diferentes de demanda, cansancio emocional e implicación en comparación con los más jóvenes. Esto refleja la acumulación de experiencia y la adaptación a las exigencias del trabajo. Aquellos con más años de servicio podrían haber aprendido a manejar mejor el estrés y las expectativas, pero también podrían sentirse más fatigados debido a la larga trayectoria en el sector.

Además, los años en el grado también influyen en la percepción de la experiencia laboral, ya que aquellos con más años de servicio reportan mayores expectativas de sus superiores y pueden sentirse más presionados para mantenerse al día con las demandas de la educación.

La antigüedad docente también es relevante en el análisis de las percepciones laborales. Aquellos con más de 10 años de experiencia tienden a percibir más implicación en su trabajo, pero también más cansancio

emocional. De acuerdo con Vega (2001), la experiencia laboral puede influir en cómo los docentes manejan las demandas del trabajo. Los docentes más experimentados pueden haber desarrollado estrategias para afrontar el estrés y las demandas, pero también podrían sentir una mayor carga emocional debido a la larga duración de su carrera. Esto podría estar relacionado con el aumento del *burnout*, como también señala Torres Hernández (2018), quien argumenta que el desgaste emocional en los docentes puede intensificarse con los años si no se cuenta con las competencias socioemocionales adecuadas.

La OMS (OMS, 2020) ha resaltado la importancia de gestionar los factores psicosociales en el trabajo para prevenir el *burnout*. La falta de control sobre las condiciones de trabajo, el bajo apoyo social y las altas demandas son factores de riesgo claros. El análisis muestra que los docentes con contratos definidos, aquellos con más antigüedad, o los que trabajan en instituciones públicas, experimentan mayores niveles de cansancio emocional y esfuerzo. Sin embargo, este esfuerzo podría ser mitigado si los docentes cuentan con un adecuado apoyo social y un control percibido sobre su trabajo (Vega, 2001).

El análisis de los cuartiles revela diferencias significativas en las emociones negativas dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de los resultados obtenidos, se observa que los sujetos ubicados en el último cuartil experimentan un mayor cansancio emocional, una mayor percepción de esfuerzo y una mayor implicación ante la NEM. En contraste, aquellos en el primer cuartil perciben una

mayor demanda, lo que sugiere una relación entre la carga percibida y la respuesta emocional.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), estas diferencias pueden explicarse a partir de la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En la dimensión demanda, los individuos con mayores niveles de emociones negativas perciben una carga de trabajo elevada y menor autonomía, lo que genera estrés y ansiedad. En la dimensión BOCE, los puntajes altos reflejan agotamiento emocional y falta de apoyo social, lo que contribuye a la tristeza y la desmotivación.

Por otro lado, en la dimensión esfuerzo, el mayor desgaste en la realización de tareas está asociado con la frustración en el ejercicio de sus habilidades y sus competencias pedagógicas, lo que provoca fatiga emocional y desánimo. Finalmente, en la dimensión implicación, un alto compromiso sin la satisfacción de necesidades psicológicas incrementa el estrés y el agotamiento.

En conclusión, estos hallazgos refuerzan la idea de que una carga de trabajo excesiva y la percepción de alta exigencia pueden contribuir a una mayor fatiga emocional y sensación de esfuerzo sostenido (Maslach & Leiter, 2016). Para reducir el impacto de estas emociones negativas, es crucial implementar estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía, la competencia y la conexión social en los individuos. Esto permitiría disminuir el malestar emocional

y mejorar el bienestar general dentro del contexto educativo.

Los datos obtenidos indican que se requieren intervenciones focalizadas según los perfiles docentes. Por ejemplo, los docentes con mayor antigüedad deben recibir apoyo para gestionar la sobrecarga emocional acumulada, mientras que los más jóvenes podrían beneficiarse de programas de mentoría que eviten el desgaste prematuro. Adicionalmente, se recomienda capacitar a los equipos de gestión escolar para que asuman un liderazgo sensible al bienestar docente, promoviendo ambientes colaborativos, procesos participativos y canales efectivos de comunicación. Se alienta a que más investigaciones aborden, de manera contextualizada, las condiciones laborales desde la perspectiva de riesgo psicosocial en entornos de cambio. Esto permitirá generar conocimiento situado que sirva como insumo para políticas públicas más humanas y eficaces. Dentro de las limitaciones del estudio es posible enumerar tres que son importantes: primero, la naturaleza transversal de los estudios impide establecer relaciones causales definitivas entre variables; segundo, la muestra no aleatoria obtenida a través de Google Drive y la muestra focalizada en una localidad, lo que restringe la validez externa del estudio.

Referencias

- Brito Laredo, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.356>
- Burgos Briones, J. G., Cevallos Ponce, V. N., & Anchundia Párraga, J. D. (2019). Síndrome de Burnout y calidad educativa docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 739-751. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.481>
- Castillo, M. Á. R., De León, J. C. C., y Ramírez, D. M. (2023). Desgaste emocional, desempeño docente y enseñanza constructivista en la organización pública educativa básica en la COVID-19. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(2), 4-18. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20221201-147>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Díaz, A., & Feldman, L. (2010). Validación Preliminar del Cuestionario de Estrés Laboral (Desbalance-Esfuerzo/Recompensa) en una Muestra de Trabajadores de la Salud Venezolanos. *Ciencia & trabajo*, 12(36).
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., y Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Martínez García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(1), 43-58. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/3>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Maslach C, Jackson SE. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. 2a ed. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books
- Montoya, J.L., Vera, J.Á., & Tánori, J. (2024). Bienestar socioemocional y uso tecnológico en enseñanza remota de docentes de secundarias de Sonora. *CPU-e, Revista de Investigación*

- Educativa, 39. 23-54 <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i39.2883>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Estudio sobre la salud mental en el trabajo: riesgos psicosociales y su impacto en la salud. Organización de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). Promoción de la salud mental: conceptos, repercusiones y enfoques estratégicos. Organización Mundial de la Salud.
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60(2), 131-156. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- Seisdedos, N. (1997). MBI inventario burnout de Maslach. Madrid: Ediciones TEA.
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F. & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort-reward imbalance. *Int Arch Occup Environ Health*, 82(8), 1005-1013.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. Trillas.
- Stoddart, F. A. (2024). The Role of Flexible Work Arrangements in Mitigating Teacher Burnout Caused by Heavy Workloads in Urban Schools. *Research and Advances in Education*, 3(12), 27-35. <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1451>
- Tiburcio, C., & Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>
- Torres Hernández, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 1-15. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Ventura Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista boletín REDIPE*, 12(8), 161-174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Vega, S. (2001). NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST). <https://www.insst.es/documents/94886/192928/NTP+603+Riesgo+psicosocial+el+modelo+demanda-control-apoyosocial+%28I%29..pdf>
- Vera, J.A. (2001). Bienestar subjetivo en una muestra de jóvenes universitarios.

Revista Intercontinental de
Psicología y Educación, 3(1),
11-21. [https://psycnet.apa.org/
record/2002-10135-001](https://psycnet.apa.org/record/2002-10135-001)

- Vera, J. A., Montaña Biurquez, N. I., &
Sanabria Acosta, K. L. (2022). Perfiles
de estrés laboral y salud psicológica en
docentes de educación básica. Voces
y silencios. Revista Latinoamericana
de Educación, 13(1), 33-49. DOI:
10.18175/VyS12.2.2021.9
- Vera, J. A., Beltran, N.G., Bernal, J. O.,
Gomez, K. M., & Mendoza, K. A. (2023,
noviembre). Relación entre los
atributos del docente de educación
secundaria con las variables de estrés
burnout y calidad satisfacción laboral
[Ponencia]. Congreso Internacional
de Pertinencia de la Educación 2023,
Colegio de Postgraduados, Campus
Puebla, México.