



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XI Número: 1. Artículo no.:53 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2023

TÍTULO: Narrativa de la experiencia docente en la educación superior ante la presencia de síntomas del burnout en el estado de Nayarit.

AUTORES:

1. Dra. Marcela Rábago de Ávila.
2. Máster. Lía Lourdes Márquez Pérez.
3. Máster. Hugo Fabio Pérez Ocampo.
4. Dr. Víctor Manuel González Bernal.
5. Dr. Felipe Hernández Guerrero.

RESUMEN: La investigación surge con el objetivo de visibilizar y analizar las narrativas que den cuenta de experiencias de docentes de educación superior que viven como producto de retos que enfrentan en su desempeño profesional y su capacidad de resiliencia para resolverlos. Para ello, se recurre a las narrativas resilientes que se han quedado subyugadas. Partiendo de la metodología de las prácticas colaborativas y dialógicas con un enfoque cualitativo de tipo transversal de alcance exploratorio. Los resultados se trabajaron con el diseño narrativo y se encontró que los participantes sufrían en mayor o menor grado las consecuencias de tener que cumplir con todas las actividades que se le exigen como docente de educación superior y repercusiones en su salud.

PALABRAS CLAVES: Burnout, resiliencia, docentes de educación superior, practicas colaborativas y dialógicas, diseño narrativo.

TITLE: Narrative of the teaching experience in higher education in the presence of burnout symptoms in the state of Nayarit.

AUTHORS:

1. PhD. Marcela Rábago de Ávila.
2. Master. Lía Lourdes Márquez Pérez.
3. Master. Hugo Fabio Pérez Ocampo.
4. PhD. Víctor Manuel González Bernal.
5. PhD. Felipe Hernández Guerrero.

ABSTRACT: The research arises with the objective of making visible and analyzing the narratives that account for the experiences of higher education teachers who live as a product of challenges they face in their professional performance and their resilience to solve them. To do this, resilient narratives that have been subjugated are used. Based on the methodology of collaborative and dialogical practices with a qualitative approach of a transversal type of exploratory scope. The results were worked with the narrative design and it was found that the participants suffered to a greater or lesser degree the consequences of having to comply with all the activities that are required of them as a higher education teacher and repercussions on their health.

KEY WORDS: Burnout, resilience, higher education teachers, collaborative and dialogic practices, narrative design.

INTRODUCCIÓN.

Las condiciones que prevalecían en el ámbito laboral de las y los docentes en la educación superior, previo a la aparición de la pandemia, se vieron agravadas por la presencia del COVID 19, situación que hace necesaria la comprensión de los nuevos retos que enfrenta y tendrá que afrontar el docente en lo sucesivo, así como el conocer su capacidad de resiliencia, para poder continuar en su

desempeño profesional con una actitud positiva y de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior y con un alto compromiso social.

En la actualidad, es necesario comprender la implicación que el concepto de resiliencia tiene en el personal docente de educación superior, debido a que se enfrentan al desafío de garantizar una educación de calidad en el estudiantado y hacer frente a los nuevos retos y exigencias que plantea la modernidad (López, 2010); por tal razón, la propuesta que a continuación se describe, tiene por objetivo la generación de un espacio de conversación, a través del cual, se exploren las experiencias de las y los docentes de educación superior respecto a la docencia diaria; en tal función, los retos a los que se enfrentan, sus efectos y cuáles son las estrategias o los recursos de resiliencia con que cuentan para hacer frente a tal situación. Lo anterior, a través de la visión socio-construccionista de Gergen (2007) y las prácticas colaborativas y dialógicas, donde el lenguaje se sitúa en el centro de la acción o trabajo (Anderson, 1997), y se convierte en un proceso generador de significados por medio de la conversación y el diálogo colaborativo. Las conversaciones basadas en las prácticas colaborativas y dialógicas podrían ser una alternativa viable en la exploración de tal experiencia del ser y hacer docencia, sus retos y capacidad de respuesta haciendo uso de recursos de resiliencia, para enfrentar las condiciones que pudiesen llevar a la aparición de síntomas y la presencia del Burnout.

Desde esa postura, el sistema de lenguaje posibilita un afrontamiento y construcción de las soluciones (Anderson, 2006), siendo la conversación desde la postura colaborativa y dialógica, una manera que permita la escucha de las vivencias del docente de educación superior y el uso de sus estrategias resilientes para lograr su bienestar, así como afrontar las nuevas exigencias impuestas a dicha actividad docente.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) consideran la docencia como una profesión de alto riesgo, debido a la permanente tensión a la que se

enfrenta dicha población, cuya consecuencia, en ciertos casos, conlleva a la baja laboral, debido a la presencia del llamado síndrome de burnout (Hué, 2008; López, 2006).

Los cambios sociales y continuos en el perfil requerido respecto a la docencia en educación superior pueden ser generadores de síntomas de malestar docente conocido como síndrome de burnout; sin embargo, al ser imposible detener dichos cambios, surge la necesidad de explorar cómo se siente este profesional ante tales cambios, y ver esta situación como una oportunidad para llevar a afrontarlos de manera resiliente y salir fortalecido para las nuevas condiciones laborales que se les presentan.

DESARROLLO.

Síndrome de Burnout en docentes.

La actividad docente pareciera tener un componente común inherente a ella misma. que le da una potencialidad al estrés, la fatiga y los estados de desasosiego interior, lo cual en los últimos tiempos se han estudiado bajo la denominación de Síndrome de Burnout (El-Sahilí, 2012).

Este se presenta en el profesorado, como un conjunto de síntomas o efectos a largo plazo, debido a la exposición al estrés permanente, afectando su personalidad como resultado de los cambios acelerados producidos en el contexto sociohistórico (Hué, 2008; Fueguel & Montoliu, 2005). Con base en lo anterior, se puede encontrar a la actividad docente entre las profesiones que presentan con mayor frecuencia el síndrome de burnout, debido a que su trabajo exige, para ser llevado a cabo, el contacto personal más estrecho, situación que genera desgaste ante la falta de relaciones cordiales y el desacato de la autoridad por parte del estudiantado, originando con ello el burnout en aquella población dedicada a llevar a cabo la actividad docente en nivel superior (El-Sahilí, 2016; 2011).

Algunas de las causas para quienes experimentan el síndrome de burnout se encuentran: el exceso de trabajo y responsabilidad, falta de reconocimiento, relaciones difíciles con sus compañeros o falta de valoración social de su trabajo. Si a lo anterior se le suma que vivan estrés como consecuencia de eventos experimentados en el contexto social o familiar, ambas situaciones pueden repercutir en el

autoconcepto del profesorado y la percepción que éste tiene respecto a su labor, lo cual puede generar una crisis de identidad y autodepreciación del yo (Hué, 2008).

Existe la necesidad en quienes ejercen la labor docente de prepararse de manera continua debido a que los títulos no dan cuenta de la productividad, condición que convierte en necesario el aprendizaje continuo, en aras de la actualización y permanencia en los círculos de generación de conocimiento (Pacheco y Valderrama 2013).

Cabe mencionar, que el personal docente tiene libertad de cátedra, lo que puede ser un arma de doble filo, debido a que muchos docentes no logran identificar o construir su rol, no solo en el aula sino en la sociedad misma, y la búsqueda continua de este le genera, con bastante frecuencia, ansiedad. Si bien es cierto que dicha libertad puede contribuir a una mayor satisfacción profesional y personal, también conlleva situaciones de estrés y ansiedad traducidas en insomnio, problemas coronarios, digestivos o psiquiátricos (Hué, 2008), generando irremediablemente repercusiones en la calidad de vida laboral del profesorado de educación superior, la cual, abarca la motivación, satisfacción laboral, el clima y cultura organizacional, impactando en la vida familiar y social, debido a las múltiples exigencias a las que se ve expuesto (Pérez, 2013).

Cabe señalar, que la calidad de vida está determinada por los recursos internos y externos con que cuenta el individuo para enfrentar los cambios, por lo que existen tres indicadores que evidencian la existencia de éstas en las personas: satisfacción, felicidad y bienestar; indicadores que se ven seriamente afectados cuando el docente de educación superior se encuentra de manera continua sujeto a situaciones de estrés constante o ha desarrollado el síndrome de burnout (Pérez, 2013).

Narrativas resilientes en torno al ser docente en educación superior.

Grotberg (2006) considera que la resiliencia deberá ser entendida como aquella capacidad que posee el ser humano para afrontar las adversidades, superarlas y salir fortalecido y transformado de ellas; por lo que al hablar de docentes de educación superior que constantemente deben adaptarse a los

cambios vertiginosos que se dan en la sociedad y su repercusión en el contexto de las instituciones de educación superior, no son pocos que ante dichas circunstancias se ven rebasados por tales exigencias, ya que lejos de adaptarse, se perciben sobrepasados en sus capacidades de resolución de problemas y afrontamiento, situación que termina generando no solo estrés, sino también un desgaste significativo, ya que aún no ha logrado adaptarse a los cambios, cuando ya es necesario realizar nuevas modificaciones. Ante este panorama, un considerable número de miembros del profesorado terminan experimentando burnout.

Algunos de los síntomas que presentan cuando no pueden afrontar sus objetivos escolares, ya sea por la carencia de recursos tanto internos como externos, pueden ser: sentimientos que provoca una falta de pertenencia hacia su institución escolar, la disminución del compromiso y las quejas excesivas, hasta sentir altos niveles de cansancio al terminar con su día laboral. Todo esto se va evidenciado en los comentarios que narran sobre su incapacidad para hacer frente a la disciplina en el salón de clases, sentirse abrumados por la disparidad de conocimientos y actitudes de su alumnado, percibir la presión debido a las obligaciones en el hogar, derivadas de la exigencia escolar, así como la imposibilidad de resolver los conflictos que se presenten dentro de las aulas (El-Sahilí, 2012; Esteve, 1994).

Con base en lo anterior, se puede considerar, que las altas exigencias al personal docente universitario, las reformas que impactan en las instituciones de educación, los cambios constantes y el exceso de trabajo, generan el agotamiento y desgaste del que no ha logrado sobreponerse el personal docente (Henderson & Milstein, 2003).

Prácticas colaborativas y dialógicas.

Tanto las prácticas colaborativas y dialógicas como las prácticas narrativas, tienen dentro de sus cimientos el construccionismo social, el cual sostiene que las realidades son construidas socialmente, por lo que uno de sus objetivos no solo es la construcción de realidades preferidas con base en lo que

las personas valoran en sus vidas, sino también cuestionar los discursos socialmente dominantes, y que por desgracia, se insertan en el discurso de las identidades de las personas; por lo tanto, es necesario cuestionar tales historias dominantes y llevar a cabo una reflexión sobre dichas construcciones, reflexionando acerca de su implicación en el desarrollo de identidades docentes resilientes.

Llevar a cabo las prácticas colaborativas y dialógicas implica dejar de lado la postura individualista, para el logro de construcciones emergentes de discursos a través de las conversaciones que se experimentan en el contexto social (Anderson & Goolishian, 1988).

Respecto a la presente propuesta, el discurso dominante hace referencia a los estragos del síndrome de burnout, en quienes se dedican a la docencia en educación superior, como consecuencia de tener que cumplir con los retos a los que se enfrentan, alejando al profesorado del desarrollo de identidades resilientes, para llevar a cabo su práctica de una manera no solo más enriquecedora sino también menos desgastante, tanto física como psicológicamente; por lo tanto, es imprescindible el análisis de los diálogos respecto a los efectos del malestar o desgaste laboral y su posible deconstrucción, para que con base en ello, se logren construir identidades docentes de educación superior resilientes y congruentes con su momento sociohistórico, así como acorde a su proyecto de vida profesional y personal.

La postura que deberá prevalecer, de acuerdo con Andersen, es la de “no saber”, ya que solo a partir del interés genuino y una auténtica curiosidad por conocer las experiencias de los docentes de educación superior, surgirán sistemas de lenguaje a través de las conversaciones colaborativas que permitan, por medio de vivenciar dicho proceso, no solo compartir las experiencias vividas como docente de educación superior, sino que en la medida de lo posible y de manera conjunta, propiciar la búsqueda de un mayor número de posibilidades para desarrollar la resiliencia; por lo que se deberá cuidar que los discursos estén enfocados al reconocimiento de los recursos y fortalezas, tanto

individuales como colectivas, para que su práctica como docente de educación superior se aleje de los efectos del desgaste, resultado de las exigencias propias de dicha actividad y sean sustituidas por historias de vida y práctica docente gratificantes, donde el personal docente sea el protagonista en la construcción de dichas historias (Agudelo & Estrada, 2013).

Cabe señalar, que en la conversación dialógica que se realizó entre quien lleva a cabo la entrevista y quienes se dedican a la docencia en educación superior, se compartieron fragmentos de la vida del profesorado, relacionados con su trabajo y las condiciones de desgaste o malestar que este ha llegado a ocasionarles, recurriendo para ello, a una serie de preguntas sobre las condiciones y exigencias laborales, y sobre las estrategias y actitudes asumidas para identificar su capacidad de resiliencia respecto a su trabajo y al deterioro que puede llegar a generar dicha práctica como detonante del malestar o desgaste, y partiendo de ello, a través de preguntas y respuestas sobre sus ideas, emociones y opiniones, identificar las historias resilientes para enfrentarlo. De ahí, que de acuerdo con Higgins (1994), las personas resilientes son aquellas que logran mantener relaciones positivas, enfrentan y resuelven los problemas que se les presentan y mantienen la motivación para superarse.

El fundamento para llevar a cabo el diseño del conversatorio es con base en la propuesta de Henderson & Milstein (2003), quienes postulan los siguientes pasos para fortalecer la resiliencia: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, y aprender habilidades para la vida.

Los pasos mencionados ayudan a mitigar el riesgo; en este caso, del síndrome de burnout en los docentes de educación superior. En relación con el hecho de fijar límites claros y firmes no solo conlleva aquellos límites que el profesorado pone al exterior, sino también, al cómo enfrentan las dificultades y no permite que ello afecte su bienestar emocional. Respecto al aprendizaje de las habilidades para la vida, implica, las maneras en que el profesorado hace frente a los conflictos, si es capaz de pedir y dar apoyo en dichas situaciones, las habilidades para comunicarse de manera

asertiva para resolver problemas, y manejar de una manera adecuada el estrés al que se enfrenta de manera cotidiana (Henderson & Milstein, 2003).

Método.

Enfoque y paradigma metodológico.

Partiendo del enfoque cualitativo, desde el diseño narrativo, con estudio de caso n=1 (León & Montero, 2003) de alcance exploratorio, debido a que se pretende explorar las experiencias de los docentes de educación superior respecto a su quehacer diario en tal función, los retos a los que se enfrentan, sus efectos y cuáles son las estrategias o recursos resilientes para hacer frente a tal situación. Desde este enfoque, se intenta visibilizar y analizar a través de su práctica cotidiana cuál es el significado que el docente de educación superior le ha sido atribuido a tal experiencia (Taylor & Bogdan, 1986).

Diseño.

Responde al diseño de las investigaciones narrativas que incorporan aquellos sucesos que el ser humano experimenta, y que por su naturaleza misma, involucran sentimientos, pensamientos y otras subjetividades que viven quienes experimentan dicha situación o experiencia de los docentes del nivel superior, que compartieron sus experiencias en el curso de la presente investigación.

El diseño narrativo se enfoca en el relato que emerge de cada uno de los docentes del nivel superior, que compartieron sus experiencias en el curso de la presente investigación.

Población y muestra.

La muestra fue no probabilística determinada por conveniencia e inclusión continua (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Esta fue constituida por parte del profesorado adscrito a la Unidad Académica de Ciencias Sociales, que de manera voluntaria, aceptaron participar en el proceso de investigación. Para tal efecto, se llevó a cabo una convocatoria donde el criterio de inclusión fue dirigido únicamente a docentes de educación superior que desearan participar en el conversatorio; por

lo que los ocho participantes en la presente investigación fueron aquellos que de manera voluntaria accedieron a participar en él. El grupo de participantes estuvo conformado de la siguiente manera: seis mujeres y dos hombres, cuyas edades oscilaban entre los 33 y 50 años (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Datos sociodemográficos de las y los participantes.

Perfil sociodemográfico.	Docentes participantes en el conversatorio.
Edad.	Seis mujeres de los 36 a los 46 años. Dos hombres entre los 33 y 50 años.
Escolaridad.	Tres mujeres doctoras y tres con maestría. Un hombre doctor y uno con maestría.
Estado civil.	Cinco mujeres casadas y una soltera. Un hombre divorciado y uno soltero.
Situación laboral.	Cuatro mujeres con base, tiempo completo y perfil deseable PRODEP, una de ellas Candidata SNI; dos mujeres con base en la modalidad de hora/semana/mes. Un hombre con base, tiempo completo y Perfil Deseable PRODEP y un hombre con base en la modalidad de hora/semana/mes.
Ámbito científico académico.	Cinco mujeres psicólogas, dos con maestría y tres con doctorado y una mujer médico general con maestría
	Un hombre con dos doctorados: En Estudios Sociales y en Gerencia y Política Educativa. Un docente con maestría.

Técnica de recolección de datos.

Se utilizó la entrevista a profundidad en modalidad de conversatorio, pues el objetivo es recabar las narrativas de quienes participaron (Denzin & Lincoln, 2005), ya que la entrevista en su escénica es una conversación que va de la superficie hacia lo profundo de la comprensión, conocimiento y percepción del sentido que da cada entrevistado a sus experiencias más significativas, más que a la

categorización de personas o eventos en función de términos teóricos académicos, razón por lo cual la convierte en un instrumento más íntimo y flexible (Vargas, 2012).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), a través del análisis de las narrativas en las historias orales plasmadas a través de la entrevista, se busca adentrar en el testimonio del profesorado; es decir, el significado de la experiencia respecto al tema de investigación (Chase, 2015).

El alcance de la investigación es analítico-exploratorio, ya que a través del análisis del contenido de las narrativas, se reflexiona acerca de la vivencia de los docentes de educación superior y los efectos que en ellos y ellas tienen dar respuesta a los retos de la labor docente, así como sobre las estrategias que les han permitido salir adelante ante dicha situación (Pacheco, 2006).

El espacio, donde se llevó a cabo el conversatorio, fue en un aula de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit, espacio facilitado por las autoridades administrativas, una vez que se procedió al registro de dicho conversatorio.

La información fue recabada a través de una entrevista semiestructurada a profundidad en la modalidad de conversatorio. Para ello, se realizó la invitación y quienes participaron en la investigación acudieron de manera voluntaria. Previo al inicio, se procedió a dar lectura a la carta de consentimiento informado, y una vez aclarado el objetivo del conversatorio y sus dudas, se procedió a firmar la carta y a llevarse a cabo el conversatorio bajo la guía de una entrevista semiestructurada a profundidad. La duración aproximada fue de tres horas y en el desarrollo de la entrevista en la modalidad de conversatorio, fueron escuchadas las respuestas, que sobre las preguntas que tuvieron a bien compartir, sin que se elaboraran juicios de opinión respecto a las mismas; por lo que cabe señalar, que la actividad fue llevada a cabo con el más profundo respeto, tanto de los participantes entre sí, como de las investigadoras a cargo, lo cual puede observarse en la apertura al diálogo por parte de cada uno de los participantes y la sensible información que fue compartida.

Procedimiento del análisis.

Para recabar la información del conversatorio, una vez firmada la carta de consentimiento informado, se procedió a llevar a cabo la entrevista, así como su audio grabación. Posteriormente, se procedió a realizar la transcripción de la entrevista, y para llevarla a cabo de manera detallada, partiendo del diseño narrativo, se llevó a cabo la visibilización y el análisis de las narrativas respecto al ser docente de educación superior y los requerimientos que dicho proceso requiere de sus actores, y de ahí proceder a la siguiente etapa, la cual consistió en elaborar las categorías de análisis que fueron emergiendo de las narrativas, una vez lograda la saturación en los contenidos de las mismas; para finalmente, realizar el análisis del contenido en las narrativas de los participantes.

Resultados.

A continuación, se presentan las categorías de análisis que fueron obtenidas de las narrativas compartidas a través de la entrevista a profundidad en la modalidad de conversatorio, desde la postura de “no saber” por parte del entrevistador, para que de esta manera logran emerger las voces e historias respecto a ser docente de educación superior, y de este modo, dejen salir a la luz aquello que como docentes están experimentando en su trabajo y los efectos de dichas experiencias.

Retos de ser docente en la actualidad.

En esta categoría, se hace evidente cómo las políticas neoliberales han generado condiciones de precariedad en las universidades públicas, al grado de que cada día resulta más difícil para quienes ejercen la docencia en educación superior, sentir satisfacción con su desempeño, ya que las jornadas extensas y extenuantes no solo generan insatisfacción sino que la exposición prolongada a situaciones estresantes, como lo pueden ser: los horarios, la planeación de clase, el trabajo de academia, proyectos de investigación y tutoría, entre otras, que generan las condiciones necesarias que propician el estrés laboral, el cual al convertirse en algo crónico, puede llegar a ser el detonador del síndrome de burnout (Martínez & Preciado, 2009).

Respecto a esta categoría las personas entrevistadas mencionan lo siguiente:

“...Cubrir las expectativas; esperan que hagas más porque eres docente y debes saber de todo; por ejemplo, ser docente, dar tutoría, entre otras cosas...” (Persona1[P1]: docente con base, pero por horas, grado académico de maestría, mujer, casada, con dos hijos).

“...Se ha diversificado la función de la academia, ser docente e investigar, y a eso se les han agregado una serie de funciones cada vez más complejas, como por ejemplo, dar tutoría, cuando no todos están habilitados para hacerlo. La población académica ha tenido poco tiempo para prepararse y reflexionar; a ello se le suma una precariedad laboral en términos de sueldos...” Tener que conectarme por Skype, porque estaba trabajando con otros compañeros de otro país, yo les decía: “Oye, pero los sábados yo descanso” y ya me decían: “es el único día que podemos trabajar” y yo decía: “bueno, pues ni modo”; tengo que ver lo del congreso, entregar conclusiones del capítulo tal, reportes de algo... tengo que preparar la clase. Puedo compartir algo que me funciona, pero cada quien es responsable de su grupo y de implementar la estrategia que le vaya a funcionar, las cosas son tan contingentes...” (Persona 2[P2]: docente, hombre, grado académico de doctor, con base y tiempo completo, divorciado y un hijo).

“...Es un gran reto, porque los planes de estudio no se actualizan anualmente; entonces, uno debe prepararse de acuerdo a lo que está fuera y siempre hay que dar más de lo que ya está establecido, porque la sociedad va muy rápido y los planes de estudios no van igual...” (Persona 3 [P3]: docente, mujer, soltera, sin hijos, grado académico de maestría, con base, pero por horas).

“...Un día antes preparo la clase y hago las diapositivas. Si tienes un proyecto, tienes que actualizarlo y es muy frustrante no poder hacer todo y te exigen de que debes tener “papelitos” y pues dices: “voy a pagar aunque no vaya”, con tal de cumplir con las exigencias como docente, pago un congreso al que no voy a asistir, pero pues ahí estoy cumpliendo con la universidad, no cumplo conmigo misma,

mi moral está quebrantada, porque no estoy yendo, pero tengo el papelito...” (Persona 4[P4]: Docente, mujer, casada y con un hijo, grado académico de maestría, con base de tiempo completo).

En esta categoría, se pueden observar, las dificultades a la que se enfrentan la población docente de educación superior, debido en gran medida, a las altas expectativas que se generan en torno a la figura del profesorado. Cuando se es docente en este nivel, dentro de las actividades a realizar se encuentran congresos, ser integrante de cuerpos académicos o grupos de investigación, por lo que en muchas ocasiones, se ven en la necesidad de disponer de sus horas no laborables para llevar a cabo reuniones, debido a que son los únicos espacios en los que logran coincidir, y que desafortunadamente, en el caso de los proyectos de investigación, la actividad de academia marcha contra reloj.

Efectos de intentar responder a las expectativas del rol docente.

De acuerdo con Ryan & Deci (2000, como se cita en Silvero, 2007), cuando hay una deprivación de la autonomía, conexión afectiva y sensación de competencia, esto puede traer como consecuencia una marcada desmotivación, sensación de ineficacia y frustración ante la imposibilidad de alcanzar las metas personales, profesionales y familiares, así como las expectativas creadas en torno a la función docente; por lo que tales condiciones generan un desequilibrio entre sus valores y las exigencias del entorno en el que se labora; por otra parte, la exposición constante a este tipo de experiencias termina siendo el detonador de problemas de salud en el profesorado, lo cual repercute en su calidad de vida personal, en sus relaciones ya sea de pareja, en el cuidado de sus hijos, y en sus relaciones con sus padres o amistades (Aranda, 2011).

Respecto a esta categoría, las y los participantes mencionaron que:

“...El estar siempre queriendo prepararme, ha hecho que descuide a mis hijos y eso me ha pesado. Sé que tengo que estar al pendiente de sus tareas y les apoyo, pero a la vez les doy el celular en lo que yo estoy buscando y leyendo para la clase, y me genera tristeza y frustración; no dejo mucho espacio

en mi vida personal o familiar por querer estar en constante preparación, también debo atenderme, porque al no saber sacar esas emociones que traigo, me ocasionan enfermedades... También me he alejado de las amistades...” (P1)

“...he intentado cumplir con mi docencia, sí ha sido medio complejo, complicado a veces, pero ahí estoy... Yo diría que es un desafío, es hacer adecuaciones con algo de frustración o decepción para mí, porque cuando estás viendo una película, invariablemente lo relacionas a la materia, a algún curso que viste, hasta con tu propia investigación... cuando me siento un poco con estas cargas, quisiera tener un botón y desconectarme, y que el mundo ruede, pero pues, no se puede... en el caso de la vida académica, hasta se vive como culpa...la parte buena de ser docente, es que te relaciones con otras personas y la parte mala es que a veces uno se aleja, te dejan de hablar y de buscarte, porque no tienes tiempo, y te quitan hasta el saludo, porque llegan a llamarte “sangrón”, porque te invitan y nunca vas... Me enfermé de la cintura, yo siempre pensé que era un asunto físico, pero alguien me decía: también tiene que ver con tu trabajo, tu labor, tu estrés, y eso sí me hizo reflexionar y pensar:” Bueno, pues, no nos van a poner un monumento del “profe desconocido...” (P2).

“... Cuando estoy viendo una serie, estoy pensando en el trabajo, si voy al cine o en cualquier actividad que realice, como que las 24 horas es el trabajo, y no es así, tenemos aparte otras áreas y vida personal. Cuando me pongo de acuerdo para ir a algún lado o hacer algunas cosas con mis amistades, y a veces no tengo tiempo, porque tengo que hacer otras cosas, calificar, preparar clases; después, ya no me hablan, porque yo no tengo tiempo. Lo mismo me pasaba también con mis padres, porque llegó el momento en el que me iba y me llevaba trabajo y mi mamá un día comentó:” vienes y aparte todavía vienes a tener que calificar”, porque me iba al cuarto, porque estaba trabajando. El semestre pasado me sentía cansada todo el día, no tenía tiempo para desayunar, llegaba a casa muy tarde, y lo que quería era dormir...” (P3).

“...Mi mente no descansa de estar creando y solucionando problemas, siempre estoy pensando en cómo voy a dar el tema que sigue, porque no es solucionar solamente la situación académica sino también la situación y la actitud de mis estudiantes. Entonces, no descanso, siempre veo que puede servir como material o para crear alguna actividad, y mi economía no me da para eso, llegaba a comprar 5 libros, porque ni nos daba la oportunidad de tener acceso a bibliotecas digitales...” (P1).

“...El círculo social de las amistades se empieza a hacer muy pequeño, a veces no coinciden los horarios o no podemos atender los compromisos, por tener que hacer trabajo...” (P4)

“...Cansancio todo el día, enojo conmigo misma, porque no puedo tener los horarios adecuados como antes, llego sin maquillaje y me plancho los cabellos en la noche. Además, me da mucha hambre por el mismo cansancio y tomo mucha coca, pero es lo que me mantiene despierta, feliz y activa...tengo dos amiguitas de la prepa, que cuando nos vemos, solo es dos horas, porque a las 8 salen de trabajar y a las 10 ya nos queremos ir todas a nuestras casas, porque estamos cayéndonos de sueño, pues cada quien tiene sus hijos, sus trabajos... con mi esposo siento como que lo descuido en lo que va a comer, pero en la tarde cuido al niño, y cada vez está más alto el tambo de ropa sucia ...ahorita estoy preocupada, porque no puedo hacer bien lo de la docencia y no puedo hacer bien lo de las amistades...”(P4)

“...Yo era de preparar la clase desde las 8 de la noche hasta las 10 pm o 1 am y traía el trabajo de oficina a casa, y dejé de hacer muchas cosas con mi familia, ahora el cuerpo me pide más relajación, y me pide disfrutar más las relaciones que tengo con mi familia...” (P5[P5]: docente, hombre, soltero, sin hijos, grado académico de maestría, situación laboral con base, pero por horas).

En esta categoría se puede observar la preocupación excesiva por parte del personal docente acerca de su desempeño como tal, al grado de que dicha función logra absorber la mayor parte de las horas del día en las que se dedican a preparar clase y trabajar en proyectos, entre otras cosas, dejando de lado, otras áreas de su vida que al ser descuidadas le generan frustración y sentimiento de culpa.

Además, se ve que al tratar de responder a dichas exigencias ha propiciado cansancio excesivo durante todo el día, problemas de salud y deterioro en las relaciones, por lo que la red de apoyo y contención emocional del profesorado es cada vez más reducida, a consecuencia del trabajo excesivo que no les permite acoplar los espacios con las personas que le pueden prodigar el apoyo necesario para enfrentarse a la cotidianidad de los retos en la labor docente.

Estrategias para enfrentar dichos efectos.

En esta categoría se hace referencia a aquellas acciones llevadas a cabo para hacer frente a la situación por la que atraviesan como docentes de educación superior. Gil-Monte & Peiró (1997, como se cita en Quaas, 2006) plantean que las estrategias de afrontamiento son los esfuerzos por reducir o hacer frente en la medida de lo posible a las situaciones generadoras de estrés; dicho afrontamiento puede ser centrado en el problema, el cual se caracteriza por acciones encaminadas a modificar el curso del problema o impactar en el de manera directa; mientras que el afrontamiento centrado en la emoción que le genera el evento o situación estresante, conlleva a realizar acciones que le permitan a la persona, una reducción de su respuesta emocional ante el estresor o en su defecto, a buscar estrategias que le permitan manejar dicho estrés emocional (Carver, Scheier & Weintraub (1989), como se cita en Quaas, 2006).

Respecto a esta categoría, el personal docente entrevistado menciona lo siguiente:

“...Escuchar música pudiera sacar mis estrategias para poder estar yo tranquila y no angustiada y estresada en todo momento, y cuando el niño chiquito esté dormido, yo ponerme a leer o escuchar música para disfrutar más...” (P1).

“...Para enfrentar el estrés, yo voy al estadio a gritar y a transformarme, y de repente me contengo, porque invariablemente me encuentro un estudiante... Normalmente, me la pasaba leyendo, preparando informes y haciendo cosas de ese tipo, tengo poco tiempo, unos 4 o 3 meses que dije: “los sábados y los domingos ya no hago nada del trabajo”, me gusta hacer el aseo en mi hogar los fines de

semana y eso me desestresa, cocino un poco, de repente veo fútbol, antes iba al estadio con algunas personas, ahora si no van pues yo voy solo, ahorita por ejemplo, los viernes a las 6 y 7 de la tarde yo digo: “Ahí nos vemos”, “me estoy recuperando, he aprendido a empezar a separar esos modos de vida ...” (P2).

“...Manejaba demasiado estrés y mi cuerpo lo quería sacar, y dije, me va a pegar una parálisis, me voy a enfermar, ¡tengo que bajarle! y empecé a hacer actividad física como una forma de canalizar el estrés, y me funciona, porque me relajé y cambié mis hábitos de alimentación, y ya es un poquito más balanceada, me siento más relajada, con mayor energía, no me siento tan fatigada...” (P3).

“...Hacer una planeación de clases, adecuada tanto para los alumnos como para mí, con mejores actividades en las que realmente el esfuerzo valga la pena y que haya un aprendizaje tanto para mí como para ellos y considerar cuáles son las situaciones que tiene el grupo, porque un salón tiene de 20 a 30 personas al mismo tiempo, y entonces, darle tiempo a 20 a 30 personas, a la semana estamos atendiendo a más de 100 personas y tenemos que elaborar estrategias que nos ayuden a disminuir el trabajo, que sea un trabajo compartido de alumnos y profesores....”(P4).

“...Procuró tener alguna actividad física, por lo menos una vez a la semana me llevo mi mochilita, una botella de agua, una manzana o una naranja, voy al mirador, llego un ratito y para mí es un desconecte total, me llevo mi música y es como mi espacio en el cerro, si puedo una vez al mes, voy con amigos a platicar, escuchar música y disfrutar al atardecer...” (P5).

“...para mi trabajo en clase sirven las imágenes y las vemos en clases, la tarea es uno o dos trabajos, muy a lo lejos, porque cada grupo cuenta con 30 alumnos, hago dinámicas para saber si leyeron y que den su punto de vista sobre la lectura...” (Persona 6[P6]: docente, mujer, casada, grado académico de doctora, base y tiempo completo, casada y dos hijos).

“...Empecé con actividades físicas, porque soy muy aprehensiva y perfeccionista, ahora empiezo a escuchar a mi cuerpo, me siento más libre y fuerte, y antes me sentía como descuidada... “(Persona 7[P7]: docente mujer, grado académico de doctora, base y tiempo completo, casada y dos hijos).

“...Preparo y me organizó más durante el inicio del semestre, con lo que voy a utilizar...” (P3).

En esta categoría, se puede observar, que las estrategias utilizadas por los(as) docentes son, en su mayoría, enfocadas a trabajar con las emociones que surgen como consecuencia de estar expuesto a situaciones generadoras de estrés. Entre dichas acciones, se encuentran: escuchar música y realizar actividad física. En el caso de las docentes, mencionan llevar a cabo planeaciones al inicio del semestre para no sobrecargarse o realizar planeaciones que permitan optimizar los recursos tanto del docente como del estudiantado; estas son estrategias enfocadas en el problema, por lo que podemos observar, que cada uno(a) de los(as) entrevistados(as) ha sido capaz de implementar acciones acordes a sus recursos y habilidades.

Opinión respecto al conversatorio.

En esta categoría, se hace referencia a la productividad de las conversaciones cuando se generan en espacios de respeto, escucha atenta al interlocutor y el detalle en el cuidado del lenguaje, de manera que sea este el vehículo a través del cual se entable un diálogo entre participantes, capaz de transformar el significado de la experiencia en común, y a su vez, se compartan y generen a través del diálogo, nuevas formas de hacer frente a la situación. Es así, como por medio de los espacios generadores de prácticas dialógicas, se pueden co-construir nuevos significados en torno a la vivencia del desgaste del personal de educación superior (Parra, Rojas & Arapé, 2008).

Respecto a esta categoría, los entrevistados mencionan lo siguiente:

“...Yo creo que sí es una necesidad, no nada más del sindicato sino de los profesores, las academias deben de tener un espacio al final para hacer esto, creo que sí ayudaría, vale la pena para platicar sobre cosas que nos ocurren a todos. Se ocupan más actividades de este tipo, creo que sí hacen falta,

a lo mejor no vamos a solucionar el mundo, pero vamos a conversar sobre cosas que nos ocurren y tomar conciencia de ellas... Esto tendrían que replicarlo, atendiendo las distinciones propias de los docentes de cada programa académico y escuchar el relato y el meta-relato de los académicos, vale la pena hacer un esfuerzo en términos de que tuvieran la representatividad por cada unidad académica y que sea, por ejemplo, una vez un viernes y otra vez otro viernes, que se quede como establecido, y uno por la mañana y otro por la tarde, porque serán otros relatos, otras narraciones de esos otros compañeros docentes...” (P2).

“...Creo que sí sirve, porque coincidimos en varias cosas, porque llevamos la misma problemática, misma situación, nos serviría si tuviéramos un lugar o un espacio donde pudiéramos vernos y conversar...” (P5).

“... Participar en este conversatorio, te ayuda para disminuir todo el estrés y eso sí te ayuda ... aquí vienes y sabes que te van a escuchar, funciona este tipo de espacios, porque a eso vienes, a escuchar y a que te escuchen, se deberían dar más este tipo de conversatorios... en él aprendí que es bueno desempeñar tu labor como docente, pero no así el grado de ser tan fanático, hay que saber separar la parte de que tú tienes otra vida, que tus alumnos tienen otra vida, y entonces sí, cumplir bien, pero también cumplir en tu casa, con tu familia, que al final son quiénes te respaldan...”(P6).

“...Me hubiera gustado estar más, pero las dos horas que estuve, me gustó, dicen que una cuerda de tres hilos es más difícil de romper, y considero que uno, con este tipo de actividades, puede ser como una cuerda...” (P7)

“...Asistir al conversatorio, me sirvió para reconocer que más que docentes somos seres humanos, y tenemos muchas experiencias, conocimientos, pero eso se me hace más interesante al compartir todo esto, el reconocimiento del otro, ver que hay personas que experimentan lo mismo que yo...” (P8).

En esta categoría, se puede observar lo que para el profesorado ha sido la experiencia de haber participado en un conversatorio, diseñado desde las prácticas colaborativas y dialógicas y las

prácticas narrativas; por lo que se logra percibir en quienes participaron, el interés porque se generen este tipo de actividades como una manera de conversar acerca de aquello que pasa con ellos y ellas desde su individualidad, pero que esta práctica genera la colaboración a través del diálogo de nuevas construcciones del significado de la experiencia común.

CONCLUSIONES.

La diversificación de la función del docente del nivel superior, por la diversidad de tareas a realizar, además de la docencia y los compromisos familiares y sociales, exige el desarrollo de estrategias encaminadas a aminorar el desgaste que sufre el profesorado, debido a los altos niveles de estrés, que todo ello le genera.

Como se puede observar en los resultados de la presente investigación, quienes participaron en el conversatorio abordaron los problemas que les ha implicado responder a los retos de ser docente de educación superior en el contexto actual; coincidiendo todos ellos, en que en el día a día han experimentado estrés ante las exigencias propias de su labor, para lo cual han recurrido e implementado estrategias encaminadas a hacer frente al desgaste generado por la diversa y excesiva carga de trabajo.

Los docentes de educación superior, además, han estado respondiendo de manera permanente a las exigencias que implican la formación continua, ya que pareciera que no es suficiente hacer las cosas bien, sino hacer cada vez más (Verdugo et al., 2008). Ante tal situación y por las propias condiciones laborales, el personal docente termina exhausto y experimentando frustración y culpa, al concluir su labor diaria.

En consecuencia con los resultados, se puede considerar, que los síntomas del burnout se encuentran presentes en esta población, caracterizándose por una situación de cansancio crónico que puede originar problemas de salud, que conllevan a un círculo vicioso, y que a su vez repercuten en el

ejercicio de la labor docente (Ferenhof & Ferenhof , 2002; Álvarez, 1998; García, 1996; Guerrero & Rubio, 2005; Marrau, 2004; citado en Verdugo et al., 2008).

Es precisamente en este contexto, en donde el conversatorio se convierte en un recurso alternativo, como primer acercamiento al reconocimiento de la experiencia vivida por los participantes, lo que para ellos significa, y los efectos que han tenido en sus vidas, relaciones y desempeño como docente de educación superior, el síndrome de burnout; lo que les permitirá lograr una co-construcción de docentes de educación superior con historias alternativas en torno a su capacidad de resiliencia, como un medio para afrontar los síntomas de dicho síndrome, aclarando de antemano, que el desarrollo de la resiliencia es un proceso dinámico y constante, por lo que la implementación del conversatorio es un primer acercamiento al objeto de estudio.

La importancia de los conversatorios radica en que a través de las narraciones, quienes participan dan cuenta de su experiencia de vida. En tales narraciones, plantean la secuencia de los eventos en torno al tema que se investiga, por lo que se convierten en protagonistas de las historias que comparten a través de la narrativa oral; al narrar y vivir estos problemas interactuando en colectivo, nos construimos como individuos a través de las narraciones que hacemos de nuestras vidas y experiencias vitales; de ahí, que al narrar en el conversatorio, el profesorado da cuenta del tema en cuestión sobre el cual gira la conversación, los efectos en sus vidas y en sus relaciones de dicha situación, y expone las acciones llevadas a cabo como respuestas a dicho evento.

Al ser compartidas a través del diálogo sus experiencias con el resto de participantes que han experimentado similar situación, nos abre un camino más accesible y fácil de transitar en compañía de los demás, logrando a través del diálogo, la construcción de nuevos significados a la experiencia en común (Ries, 2012).

Partiendo de lo anterior, cabe señalar, que la metodología que presentan las prácticas colaborativas y dialógicas, las cuales se consideran pertinentes y favorecedoras del intercambio de experiencias,

enriquecen la propia identidad del personal docente, ya que justo en ese espacio dialógico y colaborativo es donde el profesorado podría contribuir a generar las transformaciones que desea, siempre desde unas relaciones de igualdad, partiendo de la lógica de que son precisamente ellos, el profesorado de educación superior, los auténticos expertos en su vivencia y experiencia docente.

Se considera que las prácticas colaborativas y dialógicas crean una nueva forma estructurada para capacitar, a partir de los propios conocimientos, experiencia y vivencias, en este caso del profesorado universitario, convirtiéndose de esta manera, en un proceso permanente de construcción y deconstrucción de la realidad docente en el intercambio continuo entre iguales; es decir, entre dicha población con similitud de condiciones; por lo que deberá ser un espacio desde la óptica del construccionismo social, capaz de generar diálogos transformadores desde una postura de “no saber” para re-significar el ser personal docente de educación superior, y a partir de las realidades comunes de quienes participan, transformar sus vidas y el significado de su práctica de una manera positiva (Gergen, 2007).

A partir de la generación de los espacios dialógicos, se propicia el desarrollo de la resiliencia en el personal docente de educación superior, como un factor protector que haga contrapeso para lograr mantener el equilibrio ante la presencia cotidiana de situaciones que le generan estrés (Werner, 1990), gatillando en muchos de los casos el síndrome de burnout.

En un estudio realizado por Quaas (2006) con una Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento [C.O.P.E.] de Carver et al. (2006) para identificar las técnicas de afrontamiento al estrés que ponen en práctica las y los profesores universitarios, identificaron que las técnicas más utilizadas fueron: la planificación, la cual se enfoca en qué y cómo hacer para enfrentar la situación estresora; la reinterpretación positiva se refiere a la resignificación de la experiencia adversa o estresora, de manera que quien la experimenta, recupera de esta, aquellos aspectos que considera le sirven para su desarrollo personal; el afrontamiento activo implica llevar a cabo acciones encaminadas a dar

solución a la situación problema, por lo que las conductas estarán encaminadas a incrementar las respuestas o esfuerzo de manera que se resuelva el problema, y finalmente, la búsqueda de apoyo social instrumental; es decir, buscar en aquellas personas que considera pueden serle de apoyo, ya sea como compañía o consejero, entre otras, de manera que el apoyo esté centrado en dar respuesta o resolver el problema (Quaas, 2006).

Guerrero (2001) también llevó a cabo una investigación donde utilizan la Escala COPE, en cuyos resultados, las estrategias más utilizadas por los docentes de la Universidad de Extremadura son: la planificación, la reinterpretación positiva, el afrontamiento activo, la búsqueda de apoyo instrumental y la búsqueda de apoyo social; es decir, las estrategias puestas en marcha en ambos grupos de docentes, donde se llevaron a cabo las investigaciones, se centran en poner en práctica estrategias encaminadas a la resolución del problema y no en evadirlo.

Acevedo & Restrepo (2012) también llevaron a cabo una investigación con maestros de aulas, enfocándose en la aplicación de seis talleres dirigidos a la construcción de ambientes resilientes, y dónde lograron rescatar como parte de los resultados, la importancia crucial del desarrollo de la resiliencia por parte del docente, como un elemento que puede potenciar la resiliencia no solo en los profesores sino en todos los actores de la comunidad educativa, lo cual sin duda, abre la puerta a nuevas interrogantes respecto a la importancia del desarrollo de la resiliencia como un recurso para afrontar el burnout, no solo en los docentes de educación superior sino en todos los ámbitos educativos y con todos los actores de dicha comunidad.

Finalmente, debido al momento sociohistórico por el cual atraviesa la educación en nuestro país, se considera pertinente explorar el impacto que han tenido en el desempeño de las y los docentes de nivel superior, los cambios que se han venido gestando a partir de la pandemia de COVID 19, y las estrategias y acciones que han llevado a cabo para dar respuesta a los retos que se les presentan en este contexto y no ser víctimas del síndrome del burnout.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acevedo, VE., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 301-319. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982018.pdf>
2. Agudelo, ME., & Estrada, P. (2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29 (29),15-48. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2437>
3. Álvarez, A. (1998). El “malestar docente” o síndrome de burnout del profesor. Memoria “La Psicología de la Salud en México”, IV Reunión Regional de Psicología de la Salud en el Occidente y Norte de México (pp. 68-69). Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
4. Anderson, H., & Goolishian, H. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory. *Family process*, 27(4), 371-393. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00371.x>
5. Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities. A postmodern approach to therapy.* Basic Books.
6. Anderson, H. (2006). A postmodern umbrella: language and knowledge as relational and generative, and inherently transforming. En Anderson, H. y Gehart, D”. (dirs.), *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference.* Routledge.
7. Aranda, BC. (2011). El Síndrome de Burnout o de quemarse en el trabajo: un conflicto en la salud de los profesionales. *Revista de Investigación en Psicología*, 14 (2), 45-54. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2099>
8. Carver, C S., Scheier, M F., & Weintraub, J. R. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56 (2) 267-283. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.56.2.267>

9. Chase, SE. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin e Y. Lincoln. (Ed.), Métodos de recolección y análisis de datos (págs. 58-112). Gedisa.
10. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Sage.
11. El-Sahilí, L F. (2016). Burnout consecuencias y soluciones. Manual Moderno.
12. El-Sahilí, L. F. (2011). Docencia: riesgos y desafíos. Trillas.
13. El-Sahilí, L. F. (2012) El estrés laboral docente y su relación con la metodología tradicionalista como un factor que genera actitudes negativas de los alumnos (Estudio en una organización escolar)", Tesis para obtener el grado de doctor, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
14. Esteve, J. (1994). El malestar docente. Paidós.
15. Ferenhof, I., & Ferenhof, E. (2002). Burnout em professors. Avaliação e Mudanças. EccoS Revista Científica, 4 (1), 131-151. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540108.pdf>
16. Fueguel, C., & Montoliu, M. (2005). El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado. Octaedro.
17. García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. Ansiedad y Estrés, 2 (2), 245-260. <https://dialnet.unirioja.es/revista/97/A/1996>
18. Gergen, K. (2007). Construcciónismo social: aportes para el debate y la práctica. Ediciones Uniandes.
19. Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Editorial Síntesis.
20. Guerrero, E., & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. Salud Mental, 28 (5), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58252804.pdf>

21. Guerrero, B. E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de educación*, 25(1), 1-22.
<https://rieoei.org/RIE/issue/view/270>
22. Grotberg, E. (2006). *Resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Gedisa.
23. Henderson, H., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia escolar*. Paidós.
24. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). Mc Graw Hill.
25. Higgins, G. (1994). *Resilient adults: overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
26. Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluwer.
27. León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
28. López, T, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-14.
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910016.pdf>
29. López, C. (2006). La valoración del profesorado. *En escuela*, No 3. P.727.
30. Marrau, CM. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5 (10), 53-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18401004.pdf>
31. Martínez, S., & Preciado, M. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19 (2), 197- 207. <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/629>
32. Pacheco, L. (2006). *Metodología de la investigación. La elaboración el proyecto* (3ª ed.). Universidad Autónoma de Nayarit.

33. Pacheco, L., & Valderrama, C. (2013). De catedráticos a personal académico en la Universidad Autónoma de Nayarit, En Lourdes Pacheco., María, Navarro., y A, Murillo. (ed.), El profesorado universitario. Rupturas y continuidades (págs. 22-38). Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net, Nayarit.
34. Parra, E., Rojas, L., & Arapé, E. (2008). Comunicación y Conflicto: el arte de la negociación. Revista Negotium, 10(4), 17-35 <https://www.redalyc.org/pdf/782/78241003.pdf>
35. Pérez, L. (2013). Calidad de vida y desempeño laboral del docente, En L, Pacheco., M, Navarro., y A, Murillo, (Ed.), El profesorado universitario. Rupturas y continuidades (págs. 162-181). Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net, Nayarit.
36. Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. Psicoperspectivas, 5 (1), 65-75. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/35>
37. Ries, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En P. Ries., N, Climent. (ed.), Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional (págs.21-32). Editado por la Universidad Internacional de Andalucía.
38. Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, American Psychologist, 55, 1, 68-78.
39. Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. Revista Estudios Sobre Educación, 12 (20), 115-138.
40. Taylor, J. S., & Bodgan, R. (1986). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa [Working with data. Analysis of data in qualitative research]. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Cap. 6). Paidós.

41. Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la educación*, 3 (1), 2012, 119-139.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
42. Verdugo, J., Guzmán, J., Moy, N., Meda, R., & González, O. (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y salud*, 18(1), 27-36.
<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/672>
43. Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. En S. J. Meisels y J. Shonkoof (comps.), *Handbook of early childhood intervention*, Nueva York (págs.97-116). Cambridge University Press.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Marcela Rábago de Ávila.** Doctorado en Psicología por la Universidad de Baja California. Tepic, Nayarit. Docente Investigadora de Tiempo Completo del Programa Académico de Psicología en la Universidad Autónoma de Nayarit. México. <https://orcid.org/0000-0001-9538-8033> Email: marcela.rabago@uan.edu.mx
2. **Lía Lourdes Márquez Pérez.** Maestría en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, Jalisco. Docente Investigadora de Tiempo Completo del Programa Académico de Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit. México. <https://orcid.org/0000-0002-4514-8792> Email: lia.marquez@uan.edu.mx
3. **Hugo Fabio Pérez Ocampo.** Maestría en Desarrollo Organizacional y humano por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) Plantel Tepic, Nayarit. Docente Investigador de Tiempo Completo de la Unidad de Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Nayarit. México. <https://orcid.org/orcid-search/search?searchQuery=0000-0002-7160-4499> Email: fabio.perez@uan.edu.mx

4. **Víctor Manuel González Bernal.** Doctorado en Ciencias de la Educación UANE. Docente de Tiempo Completo del Programa de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Nayarit. México. Email: victor.gonzalez@uan.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-6221-6734>
5. **Felipe Hernández Guerrero.** Doctorado en Ciencias de la Educación UANE. Docente de Tiempo Completo en el Programa Académico de Economía de la Universidad Autónoma de Nayarit. México. Email: fhernand@uan.edu.mx <https://orcid.org/0000-0003-3959-4160>

RECIBIDO: 8 de mayo del 2023.

APROBADO: 19 de junio del 2023.