Capítulo 7.
Cuidar a quienes enseñan: bienestar docente, agotamiento profesional y sostenibilidad de la escuela

Beatriz Martínez Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

beatriz.martinez@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0001-8617-4279

Nissa Yaing Torres Soto

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

beatriz.martinez@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0003-3646-6649

Resumen

El bienestar docente es una condición esencial para la calidad, continuidad y sostenibilidad de la educación. El capítulo analiza el estrés, el burnout y el bienestar como fenómenos relacionados pero distintos, y explica que el desgaste profesional surge de la interacción entre las demandas laborales y los recursos personales, sociales y organizacionales disponibles. La evidencia internacional y latinoamericana muestra que factores como la sobrecarga administrativa, la presión de tiempo, los conflictos escolares, la precariedad laboral y el escaso apoyo directivo pueden aumentar el agotamiento. En cambio, la autonomía, el liderazgo de apoyo, la colaboración entre colegas, la autoeficacia y otros recursos personales actúan como factores protectores. El burnout puede afectar la salud del profesorado, las relaciones con los estudiantes, la estabilidad de los equipos escolares y la permanencia en la profesión. Aunque las intervenciones individuales, como la atención plena o la regulación emocional, ofrecen beneficios, sus efectos son limitados si permanecen intactas las causas organizacionales. Por ello, una política sostenible debe diagnosticar las condiciones laborales, reducir demandas evitables, fortalecer los recursos institucionales y ofrecer apoyos diferenciados, especialmente en contextos vulnerables.

Recibido: 19-07-2026 | Aceptado: 16-09-2026 | Publicado: 05-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

7.1 Introducción

La escuela contemporánea no solo organiza procesos de enseñanza y aprendizaje. También identifica situaciones de violencia, canaliza necesidades de salud mental, favorece la inclusión, acompaña trayectorias escolares complejas y responde a crisis que afectan a las comunidades. Esta ampliación de funciones ha incrementado las exigencias emocionales, cognitivas y administrativas del trabajo docente, pero no siempre ha estado acompañada por recursos, tiempo y apoyo institucional equivalentes. De ahí surge una contradicción: se espera que el profesorado cuide, contenga y sostenga a otros, mientras las condiciones que sostienen su propio bienestar permanecen insuficientemente atendidas.

El bienestar docente debe comprenderse como una condición para el funcionamiento de la escuela y no como una prestación complementaria. La evidencia lo relaciona con el compromiso profesional, la intención de permanencia y la calidad de las relaciones educativas. En sentido contrario, el agotamiento se asocia con ausentismo, intención de abandonar la profesión y deterioro de las interacciones entre docentes y estudiantes (Madigan y Kim, 2021a; Wartenberg et al., 2026; Zhou et al., 2024). Estas asociaciones no significan que el bienestar del profesorado determine por sí solo el aprendizaje, pero muestran que forma parte de las condiciones que hacen posible una enseñanza estable y de calidad.

La relevancia del problema se aprecia en la escasez mundial de personal. La UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (TTF) estimaron que se requieren 44 millones de docentes adicionales para lograr la educación primaria y secundaria universal en 2030. De ese total, alrededor de 3,2 millones corresponden a América Latina y el Caribe y 2,8 millones se explican por la necesidad de sustituir a quienes abandonarán la profesión, más que por la expansión de la matrícula. Entre 2015 y 2022, la tasa mundial de abandono en educación primaria aumentó de 4,6 % a 9 % (UNESCO y TTF, 2024). Por tanto, el desafío no consiste únicamente en formar y contratar docentes, sino también en crear condiciones que favorezcan su permanencia.

Los estudios disponibles muestran que el desgaste profesional tiene una magnitud considerable, aunque las estimaciones varían según el instrumento, la población y los criterios utilizados. Durante la pandemia por COVID-19, un metaanálisis de nueve estudios realizados en ocho países estimó una prevalencia agrupada de burnout docente de 52 %, con un intervalo de confianza de 95 % entre 33 % y 71 % (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023). La amplitud del intervalo y la heterogeneidad observada impiden generalizar esa cifra a todos los sistemas educativos, pero confirman que se trata de un problema relevante de salud ocupacional.

La encuesta *State of the American Teacher* mostró que en 2025 el profesorado estadounidense continuaba presentando peores indicadores de bienestar que trabajadores adultos comparables, aunque algunos resultados habían mejorado respecto de 2024 (Steiner et al., 2025). Por su parte, TALIS 2024 documentó amplias diferencias entre sistemas educativos en estrés laboral, satisfacción, condiciones de trabajo e intención de abandono (OCDE, 2025). Esa variabilidad es importante porque indica que el malestar no constituye una consecuencia inevitable de enseñar, sino que depende, al menos parcialmente, de factores organizacionales y de política educativa susceptibles de modificación.

En México y en buena parte de Iberoamérica, la evidencia es más fragmentaria. México no participó en TALIS 2024 y no cuenta con una serie nacional representativa que permita estimar la evolución del bienestar o del burnout del profesorado. Una revisión de estudios latinoamericanos encontró prevalencias elevadas en distintas muestras, pero también una marcada heterogeneidad de instrumentos y puntos de corte, lo que impide obtener una estimación regional comparable (Tabares-Díaz et al., 2020). La ausencia de información sistemática limita el diseño y la evaluación de políticas ajustadas a contextos caracterizados por desigualdades territoriales, dobles jornadas, precariedad contractual y disponibilidad desigual de apoyos escolares.

Este capítulo adopta una perspectiva organizacional sustentada principalmente en el modelo de Demandas y Recursos Laborales. Desde este enfoque, el bienestar resulta de la interacción entre las exigencias del trabajo y los recursos personales, sociales e institucionales disponibles para afrontarlas (Bakker y Demerouti, 2007, 2017). Esta perspectiva evita dos reduccionismos: atribuir el agotamiento exclusivamente a la falta de resiliencia individual o asumir que cualquier exigencia laboral es necesariamente perjudicial. Lo relevante es la intensidad y duración de las demandas, la posibilidad de recupera-

ción y el acceso efectivo a recursos como autonomía, apoyo directivo, colaboración y tiempo.

El propósito es analizar el bienestar, el estrés y el burnout como fenómenos relacionados, pero conceptualmente distintos; sintetizar la evidencia internacional y sus límites para Latinoamérica y específicamente para el caso de México; ordenar sus determinantes en los niveles del sistema, la escuela, el aula y la persona; examinar sus consecuencias para la salud, la enseñanza y la permanencia profesional; y valorar la evidencia sobre intervenciones. El argumento central es que cuidar a quienes enseñan requiere combinar apoyos individuales con transformaciones organizacionales y convertir el bienestar docente en un componente estable de la gestión escolar.

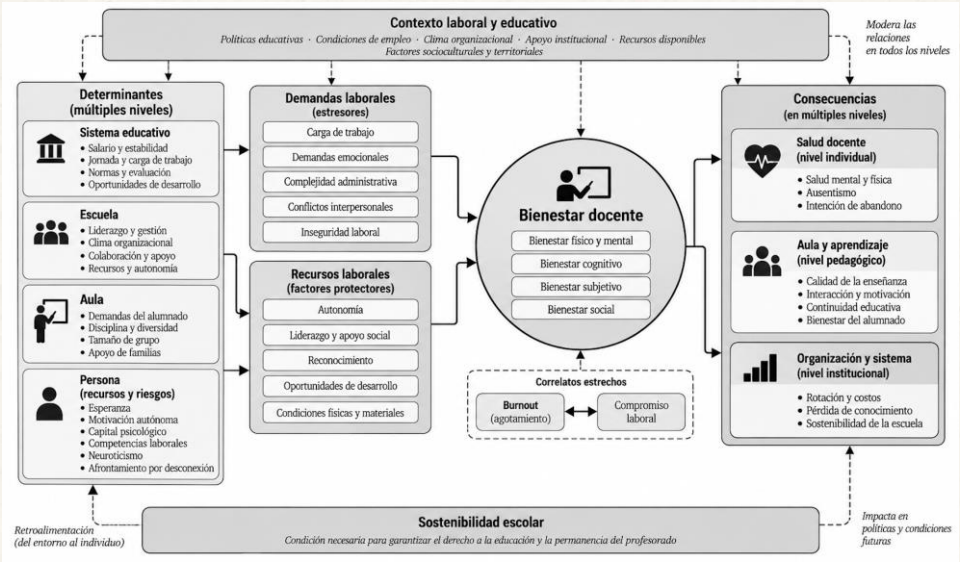
7.2 Desarrollo

7.2.2. Marco conceptual: Malestar, estrés y agotamiento no son sinónimos

Un obstáculo recurrente en este campo es la imprecisión conceptual. Malestar docente, estrés, agotamiento, desmotivación y bienestar bajo se usan de forma intercambiable en la conversación pública y en ocasiones también en la literatura académica, lo que impide comparar estudios y evaluar intervenciones.
Este apartado fija las distinciones mínimas necesarias representado en la Figura 7.1.

Figura 7.1

Modelo multinivel de los determinantes, procesos y consecuencias del bienestar docente



Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Demandas y Recursos Laborales de Bakker y Demerouti (2007, 2017), el marco de bienestar docente de Viac y Fraser (2020), y la evidencia sintetizada por Zhou et al. (2024), Moens et al. (2026) y Jennings y Greenberg (2009).

7.2.2.1. Bienestar docente y sus cuatro componentes

El marco conceptual más utilizado en política educativa comparada es el desarrollado para la OCDE por Viac y Fraser (2020). Define el bienestar docente en torno a cuatro componentes: bienestar físico y mental, bienestar cognitivo, bienestar subjetivo y bienestar social. El marco distingue además tres planos analíticos que no deben confundirse. Las condiciones de trabajo, tanto a nivel de sistema como de centro, operan como antecedentes. Los componentes del bienestar constituyen el constructo propiamente dicho. Los resultados se dividen en los que afectan al propio docente, como los niveles de estrés y la intención de permanecer o abandonar, y los que afectan al entorno, como los procesos de aula y el bienestar del alumnado.

La utilidad práctica de esta arquitectura está en que impide una confusión frecuente: tratar la intención de abandono como indicador de bienestar cuando en realidad es una consecuencia suya. Una escuela puede tener baja rotación y profesorado profundamente agotado si el mercado laboral local no ofrece alternativas. La rotación baja no certifica bienestar.

Una revisión sistemática conceptual de 168 publicaciones recientes confirmó que el bienestar docente sigue siendo un constructo ambiguo, con definiciones y modelos múltiples y a menudo contradictorios que dificultan la comparabilidad de los hallazgos (Kurrle y Warwas, 2025). Cualquier capítulo, tesis o política que trabaje este tema debería declarar de forma explícita qué definición adopta.

7.2.2.2. Estrés ocupacional

El estrés es una respuesta a un desajuste percibido entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta del sujeto. La definición de referencia en el campo educativo entiende el estrés docente como la experiencia de emociones negativas y desagradables, entre ellas la ira, la ansiedad, la tensión, la frustración o el desánimo, derivadas de algún aspecto del trabajo de enseñar (Kyriacou, 2001). Definido así, el estrés resulta episódico, cumple una función adaptativa y no es intrínsecamente patológico. La docencia constituye una profesión estructuralmente estresante y lo seguirá siendo, porque gestionar de forma simultánea treinta trayectorias de aprendizaje, conflictos interpersonales y expectativas familiares genera activación fisiológica inevitable.

En México, los estudios disponibles identifican demandas relacionadas con la organización escolar, el vínculo con estudiantes y familias, la carga de trabajo y el apoyo directivo. En docentes de una secundaria para trabajadores, Saltijeral Méndez y Ramos Lira (2015) documentaron estresores específicos del trabajo y su relación con burnout. Más recientemente, Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontraron que la combinación de escaso apoyo directivo y exigencias elevadas se asociaba con mayores niveles de desgaste. Estos resultados no representan al país en su conjunto, pero permiten formular hipótesis contextualizadas para el diagnóstico institucional.

7.2.2.3. Burnout: definición operativa y tres dimensiones

El burnout es un síndrome psicosocial de tres dimensiones que se desarrolla como respuesta a estresores laborales crónicos: agotamiento emocional, despersonalización, y reducida realización personal o eficacia profesional (Maslach y Leiter, 2016). La formulación de la CIE-11 conserva esa estructura tripartita, con agotamiento o falta de energía, distancia mental respecto del trabajo acompañada de negativismo, y eficacia profesional reducida (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Cuatro precisiones suelen omitirse y tienen consecuencias metodológicas serias; las tres dimensiones no se comportan igual. El metaanálisis de Madigan y Kim (2021a) sobre intención de abandono encontró que las tres se relacionan de forma positiva con el deseo de dejar la docencia, con correlaciones medias de .41 para el agotamiento, .32 para la despersonalización y .21 para la realización reducida. El agotamiento emocional es de manera sistemática la dimensión con mayor poder predictivo y la realización reducida la más débil. Un tablero de indicadores que promedie las tres en un único puntaje pierde información crítica.

La prevalencia depende del punto de corte elegido. No existe un umbral clínico consensuado internacionalmente. Los estudios que reportan un porcentaje de docentes con burnout aplican criterios distintos, a veces puntuaciones altas en una sola dimensión y a veces en las tres, lo que explica buena parte de la variabilidad entre cifras nacionales, de Ozamiz-Etxebarria et al. (2023).

El burnout no equivale a depresión, aunque comparte varianza con ella. Son constructos correlacionados pero distinguibles. Confundirlos lleva a medicalizar un problema organizacional o, en sentido inverso, a atribuir a las condiciones laborales cuadros que requieren atención clínica. Los instrumentos de tamizaje de depresión, como el PHQ-2 que emplea RAND en su serie anual, se usan junto a las escalas de burnout y no en su lugar.

7.2.2.4. El modelo de demandas y recursos laborales

El modelo de Demandas y Recursos Laborales de Bakker y Demerouti (2007, 2017) es el marco dominante en la investigación contemporánea sobre bienestar docente y el que estructura tanto el marco de la OCDE como la mayoría

de los metaanálisis recientes. Su lógica opera en dos vías. En el proceso de deterioro de la salud, las demandas laborales sostenidas, entre ellas la carga administrativa, los conflictos de aula, la presión de rendición de cuentas y la precariedad contractual, consumen energía y producen agotamiento cuando no hay recuperación suficiente. En el proceso motivacional, los recursos laborales, entre ellos la autonomía, el apoyo del equipo directivo, la colaboración entre pares, la retroalimentación y las oportunidades de desarrollo, generan compromiso y satisfacción y además amortiguan el efecto de las demandas.

Dos implicaciones prácticas suelen pasarse por alto. El modelo predice interacción y no solo efectos aditivos, de modo que una carga alta con autonomía alta no equivale a una carga alta con autonomía baja. Esto ayuda a explicar por qué sistemas con jornadas largas, como Japón o Singapur, pueden mostrar perfiles de bienestar distintos a los que anticiparía la sola métrica de horas trabajadas.

El modelo incorpora además recursos personales, como la autoeficacia, el optimismo y la resiliencia, sin reducir el fenómeno a ellos. Wang et al. (2025) recuerdan en su metaanálisis de intervenciones que los resultados óptimos ocurren normalmente cuando se combinan factores personales y contextuales. Bajo condiciones laborales igualmente desfavorables, un docente resiliente puede afrontar la situación con más eficacia que otro con menor resiliencia; a la inversa, un liderazgo escolar de apoyo puede mitigar el impacto de recursos personales limitados. La lectura correcta es que recursos personales y organizacionales resultan sustituibles hasta cierto punto, pero no de forma indefinida. Ninguna dotación de resiliencia individual compensa una organización sistemáticamente disfuncional.

7.2.2.5. Un marco complementario: el aula prosocial

Para analizar el vínculo entre bienestar docente y aprendizaje, el modelo del aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009) sigue siendo la referencia conceptual más citada. Postula que la competencia socioemocional y el bienestar del docente actúan como antecedentes de tres mediadores, a saber, las relaciones docente-estudiante saludables, la gestión eficaz del aula y la implementación efectiva de programas socioemocionales, que a su vez producen un clima de aula saludable y mejores resultados en el alumnado. El modelo incluye un bucle de retroalimentación: un clima deteriorado incrementa las de-

mandas sobre el docente, lo que erosiona su bienestar. Esa circularidad ayuda a entender por qué el deterioro, una vez iniciado, tiende a acelerarse.

7.2.3. El bienestar docente en América Latina y México

La investigación internacional ofrece marcos conceptuales útiles, pero sus resultados no pueden trasladarse de manera automática a América Latina. En la región, el trabajo docente se desarrolla en sistemas educativos marcados por desigualdades territoriales, brechas de infraestructura, segmentación entre modalidades escolares y diferencias importantes en estabilidad contractual, remuneración y protección social. Estas condiciones modifican tanto la intensidad de las demandas como los recursos disponibles para afrontarlas. Por ello, la evidencia europea o anglosajona puede ayudar a identificar mecanismos generales, pero las prioridades de intervención deben establecerse con datos producidos en los contextos latinoamericanos.

7.2.3.1. Condiciones regionales y permanencia en la profesión

América Latina y el Caribe necesita aproximadamente 3,2 millones de docentes adicionales para alcanzar las metas educativas de 2030. Cerca de 2,8 millones serán necesarios para reemplazar a quienes abandonen la profesión y alrededor de 0,4 millones para responder a la expansión de la matrícula. Esta composición muestra que el principal desafío regional no es únicamente atraer nuevos profesionales, sino mejorar las condiciones que permiten conservar a quienes ya enseñan. Entre los factores asociados con el abandono, la UNESCO destaca la sobrecarga laboral, los salarios insuficientes y la falta de reconocimiento profesional (UNESCO y TTF, 2024).

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe sitúa el bienestar dentro de una agenda más amplia que comprende condiciones de trabajo dignas, desarrollo profesional, participación del profesorado en las decisiones y fortalecimiento del liderazgo escolar. Este encuadre resulta relevante porque evita reducir el bienestar a un estado emocional individual. En sistemas con desigual distribución de recursos, las posibilidades de recuperación y apoyo dependen de la ubicación de la escuela, la modalidad educativa, la suficiencia de personal y la capacidad institucional para responder a situaciones de violencia, diversidad e inclusión (UNESCO, 2025).

La feminización de la profesión también exige incorporar una perspectiva de género. Las maestras constituyen la mayoría del personal docente en numerosos niveles educativos y con frecuencia articulan el empleo remunerado con responsabilidades domésticas y de cuidado. Sin datos regionales comparables no es posible estimar una brecha única de bienestar entre mujeres y hombres. Sin embargo, el análisis institucional debe considerar la distribución desigual del trabajo de cuidados, la disponibilidad de apoyos para la conciliación y las condiciones de seguridad durante los traslados, sobre todo en plazas rurales o alejadas. Estas dimensiones no son variables periféricas, pues condicionan el tiempo de descanso y la permanencia laboral.

7.2.3.2. Evidencia latinoamericana: resultados y límites

La revisión sistemática de Tabares-Díaz et al. (2020) examinó 53 artículos sobre burnout docente publicados en América Latina entre 2008 y 2018. Los estudios se concentraron principalmente en Brasil y utilizaron instrumentos, criterios diagnósticos y puntos de corte heterogéneos. En varias muestras, al menos 40 % del profesorado presentó niveles compatibles con burnout; no obstante, esa cifra no debe interpretarse como prevalencia regional, porque procede de estudios locales y diseños diversos. El principal aporte de la revisión consiste en mostrar la recurrencia del agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional, así como la necesidad de estandarizar la medición.

La pandemia intensificó demandas preexistentes y añadió otras relacionadas con la enseñanza remota, la conectividad, la reorganización familiar y la disponibilidad digital. Marsollier et al. (2024) estudiaron a 2,012 docentes de Argentina, Chile, Ecuador y Perú mediante el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Encontraron perfiles distintos entre países y señalaron la relevancia de la culpa para identificar formas más graves de desgaste. Las diferencias observadas desaconsejan hablar de una experiencia latinoamericana uniforme y muestran que las respuestas institucionales deben considerar la organización y las condiciones específicas de cada sistema.

La producción regional también ha avanzado desde el estudio exclusivo del malestar hacia la medición positiva del bienestar. Deroncele-Acosta et al. (2025) desarrollaron la Employee Well-Being Scale for Teachers in Latin

America y evaluaron su estructura en docentes de ocho países latinoamericanos. La versión final integra dimensiones como compromiso, felicidad laboral, autonomía, resiliencia, relaciones positivas, aprendizaje autónomo y responsabilidad social. Más que sustituir las medidas de burnout, esta propuesta permite complementar el diagnóstico de riesgos con la identificación de recursos. Su desarrollo multinacional representa un avance para la comparación regional, aunque requiere nuevas evaluaciones independientes y estudios de invariancia antes de utilizar sus puntuaciones para decisiones de alto impacto.

En conjunto, la evidencia latinoamericana presenta tres limitaciones. La primera es el predominio de diseños transversales, que impide establecer temporalidad y causalidad. La segunda es la concentración de estudios en muestras por conveniencia, instituciones o territorios específicos. La tercera es la diversidad de instrumentos y criterios, que dificulta comparar prevalencias. Estas restricciones no invalidan los hallazgos, pero obligan a evitar generalizaciones nacionales o regionales y a distinguir con claridad entre asociaciones observadas, explicaciones plausibles y efectos demostrados.

7.2.3.3. México: hallazgos disponibles y agenda pendiente

En México existe investigación científica sobre estrés y burnout docente, pero continúa fragmentada por entidades, niveles educativos y tipos de institución. Uno de los estudios pioneros examinó los estresores laborales y el burnout en docentes de una secundaria para trabajadores de la Ciudad de México. Saltijeral Méndez y Ramos Lira (2015) identificaron la interacción con estudiantes, los problemas organizacionales y las condiciones del trabajo como fuentes relevantes de desgaste. Su contribución radica en mostrar que el burnout no se explica exclusivamente por características individuales, aunque el carácter localizado de la muestra limita la generalización al magisterio nacional.

Evidencia más reciente proviene de Cortez Soto y Heredia Escorza (2026), quienes estudiaron a 637 docentes de preescolar y primaria de México mediante un diseño transversal y el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. El apoyo percibido de la dirección fue el factor protector con mayor peso en el árbol de clasificación. Los niveles más altos de burnout se observaron entre quienes percibían menor apoyo y mayores exigencias directivas, especialmente cuando tenían menos años de experiencia. También se encontraron diferencias por ubicación urbana o rural y

por grado escolar. Los resultados fortalecen la relevancia del liderazgo y del contexto inmediato, pero no permiten afirmar causalidad debido al diseño transversal y al muestreo no probabilístico.

El estudio mexicano es consistente con la evidencia internacional sobre apoyo organizacional, pero aporta una implicación contextual: la dirección escolar no solo organiza el trabajo pedagógico. También media demandas administrativas, distribuye recursos, gestiona conflictos con familias y autoridades y determina, dentro de ciertos márgenes, la participación del profesorado. Por ello, el liderazgo protector debe evaluarse mediante prácticas observables, como claridad en la asignación de tareas, apoyo ante conflictos, distribución equitativa de cargas y participación docente en las decisiones, y no únicamente mediante valoraciones generales del estilo directivo.

La medición del bienestar en México todavía requiere instrumentos que articulen dimensiones personales, relacionales y organizacionales. Existen escalas nacionales para constructos próximos, como el buen trato entre docentes, pero no deben confundirse con una medida integral de bienestar. La diversidad cultural y laboral del sistema mexicano hace improbable que una sola muestra represente por igual a docentes urbanos, rurales, indígenas, comunitarios, multigrado, de telesecundaria y de educación privada. En consecuencia, cualquier instrumento debe someterse a evaluación psicométrica e invariancia antes de comparar esos grupos.

México no participó en TALIS 2024, por lo que carece de una medición reciente directamente comparable con los sistemas incluidos en esa encuesta (OCDE, 2025). Esta ausencia no implica falta total de evidencia, sino falta de una serie nacional estandarizada. La prioridad consiste en articular los estudios existentes con un sistema periódico que mida bienestar, demandas, recursos, ausentismo e intención de permanencia, con resultados desagregados por sexo, edad, experiencia, entidad, nivel, modalidad, tipo de contratación y contexto territorial.

TALIS puede conservarse como referente metodológico para seleccionar indicadores y comparar mecanismos generales, pero no debe ocupar el centro del diagnóstico mexicano. La investigación nacional y latinoamericana muestra que las condiciones materiales, la estabilidad laboral, el apoyo directivo, la convivencia, la carga administrativa y las desigualdades territoriales deben

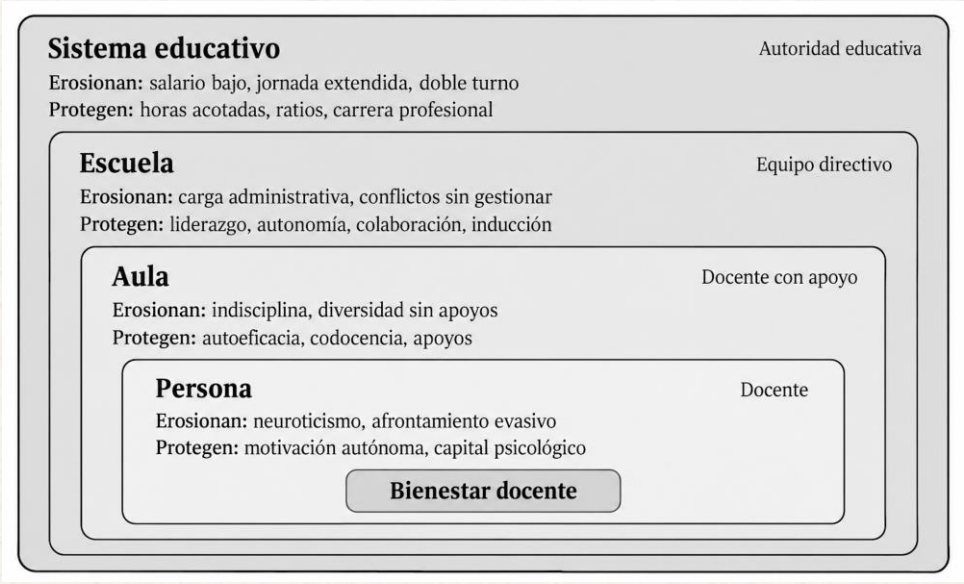
analizarse conjuntamente. Hasta contar con datos representativos, las cifras locales deben presentarse con su población y alcance exactos, evitando convertirlas en estimaciones nacionales.

7.2.4. Determinantes: demandas que erosionan y recursos que protegen

Este apartado organiza los antecedentes del bienestar docente en cuatro niveles anidados: sistema, escuela, aula y persona. La organización responde a un criterio práctico, ya que cada nivel corresponde a un actor con capacidad de decisión distinta y por tanto a un tipo de intervención distinta. En la Figura 2, se representa cómo cada nivel opera dentro del anterior, de modo que las demandas y recursos de las capas externas condicionan el margen de acción de las internas. El bienestar docente se representa en el centro como resultado de la interacción acumulada entre los cuatro niveles, y no como atributo del nivel individual.

Figura 7.2

Modelo multinivel de los determinantes del bienestar docente según el nivel de decisión



Fuente: Elaboración propia a partir de Zhou et al. (2024), Moens et al. (2026) y OCDE (2025)

7.2.4.1. La jerarquía de predictores según la evidencia metaanalítica

El metaanálisis de Zhou et al. (2024), basado en 173 estudios y 89,876 participantes, organizó los factores asociados al bienestar docente mediante la teoría de Demandas y Recursos Laborales. La esperanza, la motivación autónoma, el capital psicológico y las competencias laborales fueron los predictores positivos más fuertes del bienestar general; en contraste, el neuroticismo y el afrontamiento por desconexión presentaron las asociaciones negativas más intensas. A su vez, el bienestar se relacionó positivamente con el compromiso ocupacional y negativamente con la intención de abandonar la profesión. El burnout y el compromiso laboral fueron sus correlatos más estrechos.

Estos resultados muestran la relevancia de los recursos personales, pero no justifican atribuir al docente toda la responsabilidad de su bienestar. Primero, gran parte de la evidencia procede de estudios transversales y de autoinforme, por lo que permite establecer asociaciones, pero no determinar causalidad. Segundo, la jerarquía metaanalítica depende de las variables disponibles en la literatura: los factores individuales se han estudiado con mayor frecuencia que algunas condiciones objetivas del trabajo, como la distribución de la carga administrativa. Tercero, recursos como la esperanza y el capital psicológico no son completamente independientes del contexto, pues pueden fortalecerse o debilitarse según las condiciones laborales.

Por tanto, la evidencia respalda intervenciones orientadas a desarrollar recursos personales, pero estas deben complementarse con medidas organizacionales que reduzcan demandas excesivas y fortalezcan la autonomía, el apoyo directivo, las relaciones profesionales y el equilibrio entre trabajo y vida personal. El bienestar docente debe entenderse como resultado de la interacción entre características individuales y condiciones institucionales, no como una responsabilidad exclusiva del profesorado.

7.2.4.2. Nivel sistema

Salario y reconocimiento profesional. En América Latina, la insuficiencia salarial y la falta de reconocimiento forman parte de los factores vinculados con la

dificultad para atraer y conservar docentes (UNESCO y TTF, 2024). Su efecto no debe analizarse de manera aislada, porque la remuneración interactúa con la estabilidad contractual, las oportunidades de desarrollo y el costo de vida de cada territorio. Una política de bienestar que omita estas condiciones materiales tendrá un alcance limitado.

Carga administrativa y rendición de cuentas. Los requerimientos de información cumplen funciones legítimas de seguimiento, pero también pueden fragmentar el tiempo de enseñanza y planeación cuando son redundantes o carecen de utilidad pedagógica. La sobrecarga debe demostrarse mediante auditorías de tareas, frecuencia, tiempo requerido y uso efectivo de los datos, en lugar de asumirse a partir de percepciones generales. La evidencia regional vincula la sobrecarga con la pérdida de personal, pero todavía se necesitan estudios que separen el efecto de las tareas administrativas de otras demandas concurrentes (UNESCO y TTF, 2024).

Estabilidad contractual y estructura de carrera. Este factor está poco documentado en la investigación comparada y resulta central en Iberoamérica. La interinidad prolongada, la asignación tardía de plazas y la movilidad forzada entre centros destruyen dos recursos clave: el arraigo en una comunidad profesional y la posibilidad de planificar el trabajo a mediano plazo.

Doble turno y pluriempleo. En sistemas donde el salario de una plaza no cubre el costo de vida, el pluriempleo convierte una jornada exigente en dos. El doble turno y el pluriempleo son especialmente relevantes cuando el ingreso de una plaza resulta insuficiente. En esos casos, la exposición laboral agregada reduce las posibilidades de descanso y recuperación. La recomendación no es asumir que todos los docentes latinoamericanos trabajan en más de un centro, sino incorporar esta variable en los diagnósticos nacionales y locales, pues omitirla puede subestimar de manera importante la carga efectiva.

7.2.4.3. Nivel escuela

Este es el nivel con mejor relación entre riesgo y beneficio para la acción directiva, porque concentra decisiones que la escuela sí controla.

Liderazgo, autonomía y confianza organizacional. Un estudio transversal basado en datos de PISA 2022 encontró que los comportamientos de liderazgo

se asocian de forma directa con el bienestar y con la satisfacción laboral en las tres economías analizadas, y que la autonomía profesional y la confianza organizacional operan como mediadores significativos de esas relaciones. La fuerza y configuración de las vías de mediación difieren entre economías, lo que indica patrones específicos de contexto en lugar de un modelo uniforme (Üztemur et al., 2026). Un análisis independiente sobre 52 823 docentes de 17 jurisdicciones participantes en PISA 2022 llegó a una conclusión convergente: el liderazgo pedagógico de la dirección se asocia con el bienestar subjetivo del profesorado tanto de forma directa como a través del clima de confianza, la autonomía laboral y la colaboración docente (Fidan, 2025). La implicación operativa es que el liderazgo no mejora el bienestar por presencia carismática, sino por lo que habilita: margen de decisión y confianza.

Demandas y recursos escolares. Un estudio que revisó 366 investigaciones empíricas encontró que entre las demandas reportadas con mayor frecuencia figuran la carga de trabajo, los desafíos relacionados con el alumnado y la presión de tiempo, mientras que entre los recursos más identificados aparecen el apoyo entre colegas, las relaciones docente-estudiante, la colaboración y las relaciones con los líderes escolares (Moens et al., 2026). El dato orienta la priorización, porque los recursos protectores mejor documentados son relacionales antes que materiales y por tanto están en su mayoría al alcance de la gestión del centro.

Colaboración profesional. El apoyo entre colegas figura entre los recursos laborales identificados con mayor frecuencia en la revisión de Moens et al. (2026). No obstante, la colaboración no produce beneficios por el simple hecho de reunir al personal. Su aportación depende del propósito, la confianza, el tiempo disponible y la posibilidad de tomar decisiones sobre la práctica. Por ello, debe evaluarse su calidad y no únicamente la cantidad de reuniones realizadas.

Convivencia escolar y seguridad del docente. Los conflictos con estudiantes y familias forman parte de los estresores descritos en la investigación mexicana (Saltijeral Méndez & Ramos Lira, 2015). La respuesta institucional debe proteger el derecho del alumnado y, al mismo tiempo, establecer rutas claras para prevenir y atender agresiones hacia el personal. Esta recomendación requiere registrar incidentes, tiempos de respuesta y medidas adoptadas, pues la sola

percepción general de seguridad no permite identificar dónde se concentra el riesgo.

Apoyo a la gestión de la diversidad. La inclusión educativa amplía las posibilidades de participación del alumnado, pero requiere recursos humanos, formación, materiales accesibles y coordinación interprofesional. Cuando esas condiciones faltan, las tareas de adaptación recaen de forma desproporcionada en el docente. La Estrategia Regional Docente propone vincular el bienestar con condiciones de trabajo y apoyos institucionales, lo que permite tratar la inclusión y el cuidado del profesorado como objetivos complementarios (UNESCO, 2025).

Inducción y mentoría. El estudio de Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontró mayores niveles de burnout entre docentes con menos experiencia cuando coincidían un apoyo directivo insuficiente y exigencias elevadas. Aunque el diseño no permite establecer causalidad, el resultado respalda la pertinencia de programas de inducción, mentoría y seguimiento de la carga durante los primeros años de ejercicio.

7.2.4.4. Nivel aula

La relación docente-estudiante es a la vez el principal recurso y la principal demanda del trabajo docente. Cuando funciona, constituye la fuente primaria de significado y de satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Cuando se deteriora, se convierte en el estresor más costoso emocionalmente.

La autoeficacia docente cumple aquí un papel mediador central. La síntesis de cuarenta años de investigación de Zee y Koomen (2016), basada en 165 artículos, mostró que la autoeficacia presenta vínculos positivos con el ajuste académico del alumnado, con prácticas docentes relacionadas con la calidad del aula y con factores subyacentes al bienestar psicológico del docente, entre ellos la realización personal, la satisfacción laboral y el compromiso, además de asociaciones negativas con los factores de burnout.

La autoeficacia puede proteger frente al estrés, mientras que las experiencias de éxito contribuyen a fortalecerla; por ello, la relación probablemente sea recíproca. Las acciones institucionales deben favorecer experiencias de dominio mediante apoyo en la gestión del aula, observación entre pares y retroali-

mentación específica, sin presentar la autoeficacia como sustituto de recursos materiales u organizacionales (Zee & Koomen, 2016).

7.2.4.5. Nivel persona

Los recursos personales son reales y no deben descartarse por prevención ideológica. El metaanálisis de Zhou et al. (2024) sitúa la motivación autónoma y el capital psicológico entre los predictores más potentes. Una revisión sistemática de 42 estudios empíricos publicados entre 2010 y 2024 concluyó que los programas dirigidos a la regulación emocional, la atención plena y la capacidad reflexiva mejoraron de forma significativa las competencias emocionales y la resiliencia psicológica del profesorado, aunque advirtió que la heterogeneidad metodológica, el uso limitado de diseños longitudinales y la variación en las medidas de resultado limitan la generalizabilidad (Cervellione et al., 2025).

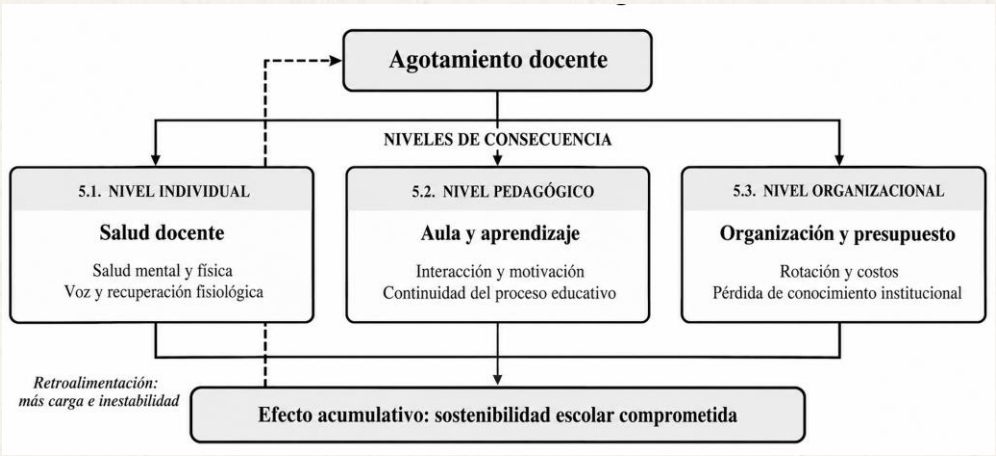
La formulación defendible es que los recursos personales constituyen un componente legítimo de una estrategia integral y un sustituto ilegítimo de ella. La evidencia disponible no permite establecer una secuencia universal entre intervenciones personales y organizacionales. Sí permite afirmar que los programas individuales tienen alcance limitado cuando las demandas estructurales permanecen intactas. Por ello, la regulación emocional, la atención plena o la resiliencia deben presentarse como componentes complementarios, mientras se identifican y modifican las fuentes organizacionales de sobrecarga (Avola et al., 2025; Moens et al., 2026).

7.2.5. Consecuencias: salud, aula y presupuesto

El argumento a favor de invertir en bienestar docente se ha construido tradicionalmente sobre razones morales. Este apartado sostiene que las razones instrumentales, aunque menos nobles, son las que mueven presupuestos, y que la evidencia disponible las respalda, un diseño que permite esa ruta de integración se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Modelo multinivel de las consecuencias del agotamiento docente y su efecto acumulativo sobre la sostenibilidad escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Madigan et al. (2023), Madigan y Kim (2021a), Wartenberg et al. (2026) y Carver-Thomas y Darling-Hammond (2017)

7.2.5.1. Salud del docente

Las consecuencias del desgaste docente abarcan la salud mental y física. El burnout no constituye un diagnóstico médico en la CIE-11, sino un fenómeno ocupacional derivado del estrés crónico en el trabajo que no ha sido gestionado satisfactoriamente (Organización Mundial de la Salud, 2019). Esta clasificación no reduce su importancia clínica. Por el contrario, orienta a examinar las condiciones laborales que originan o mantienen el problema, sin confundirlo con trastornos depresivos o de ansiedad que requieren valoración profesional específica.

La revisión sistemática de Madigan et al. (2023), basada en 21 estudios con 5,267 docentes, encontró asociaciones entre burnout y quejas somáticas, enfermedades, alteraciones de la voz y cambios en indicadores fisiológicos, entre ellos cortisol y marcadores inflamatorios. La evidencia disponible presenta heterogeneidad y no permite atribuir causalidad en todos los casos, pero

muestra que el desgaste laboral no se limita a una percepción subjetiva de cansancio. En una profesión que depende de la voz, la atención sostenida y la regulación emocional, estas manifestaciones pueden afectar la capacidad funcional y aumentar la necesidad de ausencias o adaptaciones laborales.

En América Latina, la revisión de Tabares-Díaz et al. (2020) confirmó la presencia recurrente de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional, aunque advirtió diferencias importantes entre instrumentos y criterios de clasificación. En México, Cortez Soto y Heredia Escorza (2026) encontraron niveles medios de burnout como categoría predominante en su muestra de 637 docentes, con proporciones relevantes en niveles altos y críticos, especialmente en agotamiento psicológico e indolencia. Debido al diseño transversal y al muestreo por conveniencia, estos porcentajes no deben interpretarse como prevalencia nacional.

Desde la salud ocupacional, estos hallazgos justifican combinar vigilancia institucional y atención individual. La escuela puede monitorear agotamiento, ausentismo, trastornos de la voz, percepción de apoyo y exposición a incidentes, pero los resultados deben manejarse con confidencialidad y no utilizarse para evaluar el desempeño docente. Cuando el tamizaje detecte sintomatología intensa o persistente, se requiere una ruta de derivación a servicios de salud; cuando el patrón se concentra en un equipo, turno o centro, el análisis debe dirigirse también hacia la carga, el liderazgo, la convivencia y la disponibilidad de recursos.

7.2.5.2. Aula y aprendizaje

Este es el eslabón que convierte el bienestar docente en un asunto de política educativa y no solo de política laboral. En este sentido es importante señalar estudios longitudinales a gran escala como el presentado por Klusmann et al. (2016) que analizaron datos de docentes y sus estudiantes en una evaluación a gran escala y encontraron que el agotamiento emocional del profesorado se relaciona de forma negativa con el rendimiento del alumnado. Estudios posteriores del mismo grupo examinaron si la calidad instruccional media esa relación, usando reportes tanto de docentes como de estudiantes (Klusmann et al., 2022).

Evidencia metaanalítica y sus matices. La síntesis más reciente, sobre 86 estudios y 38 457 docentes, encontró asociaciones negativas entre los síntomas de burnout docente y las interacciones docente-estudiante, así como con la motivación y el rendimiento del alumnado (Wartenberg et al., 2026). Los propios autores introducen dos advertencias que se deben considerar: la primera es que los resultados sobre rendimiento son inconclusos, y sus metaanálisis no encontraron evidencia de una asociación significativa entre el agotamiento emocional del docente y ese desenlace específico. La relación con la calidad de la interacción y con la motivación es más sólida que la relación directa con el rendimiento medido en pruebas. La segunda es que las metarregresiones mostraron que las asociaciones negativas varían de forma significativa según la perspectiva del informante. Cuando el mismo docente reporta su burnout y la calidad de su enseñanza, la correlación se infla.

Mecanismos propuestos. La literatura identifica al menos dos vías (Wartenberg et al., 2026). Una calidad reducida de las interacciones docente-estudiante explica la relación negativa entre el burnout, en particular la despersonalización, y tanto la motivación como el rendimiento del alumnado. Además, el rendimiento puede verse afectado a través del ausentismo docente, ya que las ausencias frecuentes por baja médica derivadas del agotamiento repercuten en los estudiantes.

7.2.5.3. Consecuencias organizacionales y financieras

Intención de abandono y abandono efectivo. El metaanálisis de Madigan y Kim (2021a) estableció que el burnout y la satisfacción laboral explican de forma conjunta el 27 % de la varianza en las intenciones de abandono, y que los síntomas de burnout dan cuenta de la mayor parte de esa varianza explicada. Los autores encontraron además indicios de que la fuerza de estas relaciones ha aumentado con el tiempo, y concluyen que prevenir el burnout resulta central para reducir el abandono docente.

Conviene recordar la limitación: la intención no equivale a conducta. Los propios informes de RAND señalan que las intenciones de abandono son un predictor imperfecto, aunque los docentes que declaran intención de abandonar tienen más probabilidad de renunciar que quienes no la declaran (Steiner et al., 2025).

Costo directo de la rotación. El Learning Policy Institute estimó que los distritos urbanos gastan en promedio más de 20 000 dólares por cada nueva contratación, incluyendo gastos de separación, reclutamiento, contratación y capacitación, mientras que en distritos rurales la cifra ronda los 9 000 dólares. El mismo trabajo señala que aproximadamente 6 de cada 10 docentes contratados cada año están reemplazando a colegas que dejaron el aula antes de la jubilación (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017).

Costo indirecto. Menos cuantificable pero probablemente más importante: la rotación afecta el rendimiento de todos los estudiantes de una escuela, no solo de aquellos que tienen un docente nuevo, porque altera la estabilidad institucional, las relaciones entre colegas, la colaboración y la acumulación de conocimiento organizacional (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017). Una escuela con rotación alta pierde la capacidad de sostener cualquier proyecto pedagógico de más de dos años.

Efecto de composición. La rotación no se distribuye al azar. Se concentra en escuelas que atienden población vulnerable, lo que convierte el malestar docente en un mecanismo de reproducción de la desigualdad educativa. Los estudiantes que más necesitan docentes experimentados y estables son quienes menos probabilidad tienen de tenerlos.

7.2.6. Qué funciona: evidencia de intervención y sesgo individualista

7.2.6.1. Panorama general de los efectos

La evidencia experimental sobre intervenciones dirigidas al bienestar docente es abundante pero desigual en calidad. Tres síntesis marcan el estado del arte. El metaanálisis de Iancu et al. (2018), centrado de forma específica en la reducción del burnout docente, encontró efectos globales pequeños aunque estadísticamente significativos, con una d de 0,18, y análisis de moderadores que atribuían efectos significativos a las intervenciones de atención plena sobre el agotamiento y la realización personal. Este resultado, sobrio, debería anclar las expectativas institucionales: reducir burnout ya establecido mediante programas dirigidos al individuo produce efectos reales pero modestos.

El metaanálisis de Beames et al. (2023), sobre programas psicológicos dirigidos a docentes escolares, incluyó 88 estudios en la revisión, de los cuales 46

entraron en los metaanálisis, con 23 ensayos controlados aleatorizados. En esos ensayos, los programas mostraron efectos grandes sobre el estrés, con una g de 0,93, y efectos moderados sobre ansiedad (0,65), depresión (0,51), burnout profesional (0,57) y bienestar (0,56) en la medición posterior a la intervención. Los autores advierten que los estudios fueron heterogéneos en diseño y que la calidad metodológica resultó en general deficiente, sobre todo en los ensayos no aleatorizados.

La discrepancia aparente entre ambos metaanálisis se explica por diferencias en criterios de inclusión, desenlaces y momento de medición. La lectura conjunta razonable es que los efectos sobre estrés percibido superan a los efectos sobre burnout, que los efectos inmediatos superan a los sostenidos, y que la calidad metodológica media del campo obliga a descontar una parte de la magnitud reportada.

A esto se añade una advertencia general. La investigación de intervención sobre bienestar docente sigue siendo altamente heterogénea y el campo se encuentra todavía en fase formativa, lo que aconseja prudencia ante la oferta de programas comerciales con etiqueta de evidencia (Wang et al., 2025).

7.2.6.2. Tipología de intervenciones por nivel de acción

Resulta útil clasificar las intervenciones por el nivel del sistema al que se dirigen, siguiendo la lógica de la prevención en salud ocupacional. La prevención primaria busca eliminar o reducir la demanda en su origen. Incluye la auditoría y supresión de tareas administrativas redundantes, el rediseño del calendario de reuniones con menor frecuencia y mayor propósito, la protección de bloques de tiempo no lectivo dentro de la jornada, el ajuste de ratios y la provisión de codocencia en grupos de alta complejidad, las políticas de convivencia que incluyan de forma explícita la protección del personal, y los acuerdos formales sobre disponibilidad digital fuera de horario.

La prevención secundaria busca fortalecer recursos y capacidad de afrontamiento. Comprende la inducción estructurada y la mentoría para profesorado novel, la formación en gestión de aula orientada a experiencias de dominio, los programas de competencia socioemocional del tipo CARE, la supervisión clínica o los grupos de reflexión sobre la práctica, y las comunidades profesionales de aprendizaje con agenda controlada por los propios docentes.

La prevención terciaria atiende a quienes ya presentan deterioro, mediante rutas de derivación confidenciales a atención psicológica, protocolos de reincorporación gradual tras baja laboral y reasignación temporal de funciones.

La distribución del esfuerzo institucional está sesgada de forma sistemática hacia la prevención secundaria. Las revisiones sobre programas de apoyo al bienestar en centros escolares documentan que la mayoría consisten en actividades de atención plena, apoyo emocional y ejercicio físico, y que se vinculan sobre todo con mejoras en el bienestar general, junto con reducciones más modestas en estrés y burnout (Moens et al., 2026). Son intervenciones útiles. No son intervenciones primarias.

7.2.6.3. El sesgo individualista

La evidencia sobre intervenciones organizacionales es comparativamente escasa, y la razón no es que sean ineficaces, sino que resultan más difíciles de investigar. Un ensayo aleatorizado de un taller de atención plena de ocho sesiones es factible. Un ensayo aleatorizado de la reducción de la carga administrativa distrital requiere que una autoridad acepte aleatorizar una política.

Esa asimetría metodológica produce un artefacto: la base de evidencia disponible favorece las intervenciones individuales simplemente porque son las que admiten diseños fuertes. Confundir lo más estudiado con lo más eficaz constituye un error de inferencia con consecuencias políticas concretas, porque legitima estrategias que dejan intactas las causas.

Wang et al. (2025) formulan el punto teórico con precisión al recordar que el modelo de Demandas y Recursos Laborales predice interacción entre factores personales y contextuales, de modo que la eficacia de las intervenciones personales queda condicionada por el contexto de aplicación. Un programa de regulación emocional aplicado en una escuela con liderazgo de apoyo y carga razonable probablemente funcione. El mismo programa aplicado en una escuela con conflicto crónico y sobrecarga probablemente no funcione, y además puede producir un efecto iatrogénico al comunicar al profesorado que el problema reside en su modo de reaccionar.

7.2.7. Medición y diagnóstico institucional

Ninguna estrategia de bienestar debería iniciarse sin diagnóstico, y ningún diagnóstico debería reducirse a una encuesta única. En esta sección se proponen cuatro bloques que se pueden medir con indicadores. El primero es el estado de bienestar ocupacional en sus componentes, síntomas de agotamiento reportados por dimensión separada, y sintomatología ansiosa y depresiva mediante tamizaje breve. El segundo son las condiciones: horas efectivas trabajadas frente a horas contratadas, distribución del tiempo entre docencia, preparación, evaluación y administración, y percepción de autonomía, apoyo directivo y confianza. El tercero son los incidentes: agresiones verbales y físicas al personal, conflictos no resueltos y tiempo de respuesta institucional. El cuarto son los resultados: ausentismo por causa médica, rotación desagregada por motivo e intención de permanencia. El indicador más informativo y menos utilizado es la brecha entre jornada contratada y jornada real. Resulta objetivable, comparable en el tiempo y directamente accionable.

Existen diferentes instrumentos disponibles que permiten contribuir a la medición propuesta, por ejemplo, el Maslach Burnout Inventory sigue siendo el instrumento de referencia en la literatura, con la limitación de su licenciamiento comercial. Entre las alternativas de acceso abierto figuran el Oldenburg Burnout Inventory y el Burnout Assessment Tool. Para compromiso laboral se usa la Utrecht Work Engagement Scale, para bienestar mental general escalas como la WEMWBS, y para tamizaje de depresión el PHQ-2 o el PHQ-9, empleados en la serie de RAND. Para diagnósticos regionales puede considerarse la EWBTS-LATAM, validada inicialmente en ocho países, siempre que se examine su pertinencia para la población específica y se complemente con indicadores de demandas, incidentes y resultados organizacionales (Deroncele-Acosta et al., 2025).

7.2.8. De la intervención a la sostenibilidad

Ahora bien, cuando el objetivo es mejorar las condiciones que rodean a los profesionales de la educación es fundamental vislumbrar la sostenibilidad y la capacidad del sistema escolar para cumplir su función educativa a lo largo del tiempo sin deteriorar las condiciones humanas que la hacen posible. Desde esta perspectiva, una escuela que sostiene sus resultados mediante la sobrecarga y el agotamiento del profesorado es estructuralmente insostenible. La

evidencia muestra que las demandas laborales excesivas como la carga de trabajo y la presión temporal se relacionan con menor bienestar y mayor burnout, mientras que este último se asocia con ausentismo, deterioro de las interacciones pedagógicas e intención de abandonar la profesión (Madigan & Kim, 2021; Moens et al., 2026; Zhou et al., 2024). Estos efectos pueden formar un círculo de deterioro: la salida de docentes reduce la experiencia y la estabilidad de los equipos escolares, incrementa la carga de quienes permanecen y genera nuevas condiciones de agotamiento.

Avanzar de intervenciones aisladas hacia una política sostenible requiere actuar simultáneamente sobre las condiciones organizacionales y los recursos protectores. En primer lugar, deben reducirse las demandas evitables antes de añadir programas que puedan convertirse en nuevas obligaciones; en segundo, es necesario fortalecer recursos como la autonomía profesional, la participación en las decisiones, el apoyo del liderazgo y la colaboración entre colegas; y, en tercero, integrar el bienestar docente en la planificación estratégica y en la gestión cotidiana de las escuelas, en lugar de limitarlo a actividades ocasionales centradas exclusivamente en el afrontamiento individual (Avola et al., 2025; Moens et al., 2026). Estas acciones deben incorporar además un principio de equidad, mediante apoyos diferenciados para docentes principiantes y para quienes trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad, donde las demandas laborales y la rotación suelen ser más elevadas. La sostenibilidad escolar exige, por tanto, reconocer el bienestar del profesorado no como un beneficio accesorio, sino como una condición institucional para conservar la capacidad educativa de la escuela.

7.3 Conclusión

El bienestar docente constituye una condición institucional para la continuidad y la calidad de la tarea educativa. La evidencia examinada indica que las demandas laborales, los recursos organizacionales, las relaciones profesionales y las características personales interactúan en la producción de bienestar o desgaste. Debido al predominio de estudios transversales y de autoinforme, muchas relaciones deben interpretarse como asociaciones y no como pruebas causales; aun así, la convergencia entre metaanálisis, revisiones sistemáticas, encuestas internacionales y estudios de intervención ofrece una base suficiente para orientar decisiones prudentes.

Una política integral debe diagnosticar las condiciones concretas de trabajo, reducir demandas evitables, fortalecer la autonomía y el apoyo profesional, ofrecer atención confidencial a quienes presentan deterioro y evaluar los resultados a lo largo del tiempo. En Iberoamérica, y particularmente en México, esta agenda exige además producir datos representativos y culturalmente pertinentes. Cuidar a quienes enseñan no significa trasladarles la responsabilidad de resistir condiciones adversas, sino construir escuelas capaces de conservar y renovar los recursos humanos de los que depende su función social.

Referencias

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review, 37*, Artículo 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22(*3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*(1), Artículo 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, Artículo 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Cortez Soto, A. J., & Heredia Escorza, Y. (2026). Associated factors and rise of burnout in Mexican teachers: The impact of school principals, age, and years of teaching experience. *Frontiers in Psychology, 16*, 1378122. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1378122

Deroncele-Acosta, A., Norabuena-Figueroa, R. P., López Mustelier, R., Román-Cao, E., & Sotomayor-Soloaga, P. (2025). Employee Well-Being Scale for Teachers in Latin America (EWBTS-LATAM). *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251379089

Fidan, T. (2025). Organizational predictors of teachers' subjective well-being: Multinational evidence from PISA 2022 data. *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251362956

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuţoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(2), 373-396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1442-1460. https://doi.org/10.1037/edu0000703

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193-1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being: A conceptual systematic review (2020-2023). *Education Sciences, 15*(6), Artículo 766. https://doi.org/10.3390/educsci15060766

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910120033628

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105*, Artículo 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-

reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, Artículo 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*, Artículo 102173. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173

Marsollier, R., Expósito, C. D., Varela, J. J., Miranda, R., Guzmán, P., & López-Orellana, C. (2024). Burnout syndrome prevalence among Latin American teachers during the pandemic. *Mental Health & Prevention, 34*, 200346. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200346

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Moens, M., Vanblaere, B., Devos, G., & Tuytens, M. (2026). Teacher wellbeing in schools: A systematic review of job demands and job resources. *Frontiers in Education, 11*, Artículo 1709029. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1709029

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades, undécima revisión (CIE-11):* QD85 Burnout. https://icd.who.int

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu Fernández, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga Mondragon, N., & Santabárbara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), Artículo 4866. https://doi.org/10.3390/ijerph20064866

Saltijeral Méndez, M. T., & Ramos Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental, 38*(5), 361-369. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049

Steiner, E. D., Levine, P. R., Doan, S., & Woo, A. (2025). *Teacher well-being, pay, and intentions to leave in 2025: Findings from the State of the American Teacher survey (RR-A1108-16).* RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-16.html

Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud, 22*(3), 265-279.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072020000300265

UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-04/2349-23_GlobalReportonTeacher_WEB.pdf

UNESCO. (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la UNESCO en Santiago*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395165

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis (OECD Education Working Papers n.º 213). *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Wang, H., Cha, Y.-Y., Wen, Y.-Y., & Lim, C.-P. (2025). Interventions that promote teachers' occupational well-being: A meta-analytic investigation of their effectiveness. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543251363570

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2026). How strongly is teachers' burnout related to teacher absenteeism, teacher-student interactions, and student motivation and achievement: A meta-analysis and systematic review. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/00346543261455273

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*, Artículo 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Üztemur, S., Gökalp, A., İlğan, A., & Dinç, E. (2026). Leadership, autonomy, and organizational trust as predictors of teacher wellbeing and job satisfaction: A cross-cultural study based on PISA 2022 data. *Frontiers in Psychology, 16*, 1703458. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1703458

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Beatriz Martínez Ramírez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Nissa Yaing Torres Soto: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Martínez Ramírez, B., & Torres Soto, N. Y. (2026). Cuidar a quienes enseñan: bienestar docente, agotamiento profesional y sostenibilidad de la escuela. In G. A. Zaragoza Alvarado & J. C. Lázaro Guillermo (Eds.), *Hacer escuela en tiempos de diversidad, desigualdad y desafíos contemporáneos* (pp. 173-203). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97832-8-5.ch7

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

