

# Vocación y *burnout* en docentes mexicanos

## *Vocation and burnout in Mexican teachers*

Edgar Fabián Torres-Hernández <sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Guanajuato, México

\* Autor de correspondencia. E-mail: ef.torres@ugto.mx

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Torres-Hernández, E.F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos [Vocation and burnout in Mexican teachers]. *Educación XX1*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>

**Fecha de recepción:** 01/02/2022  
**Fecha de aceptación:** 23/06/2022  
**Publicado online:** 02/01/2023

### RESUMEN

El creciente ritmo de exigencias y urgentes adaptaciones en el plano sanitario, social y profesional demandan de los individuos una respuesta que, para algunos, puede sobrepasar sus límites; la profesión docente no es la excepción, puesto que es una actividad de constantes retos y rupturas epistemológicas y culturales. El fenómeno de *burnout* o desgaste en el trabajo es cada día más patente y se ha estudiado en asociación con ciertas características de índole personal y contextual; sin embargo, no se tienen estudios suficientes que lo vinculen con la vocación a la docencia que puede responder como una fuente de soporte para evitar dicho desgaste. El propósito del presente trabajo es analizar la relación entre la vocación y el síndrome de *burnout* en el profesorado mexicano, además de analizar la validez de la escala de vocación a la docencia; para ello, se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y de amplitud transversal a 824 docentes de todos los niveles educativos. Los resultados revelan una asociación predictiva y de corte negativo entre la vocación y el *burnout*, además de encontrarse diferencias significativas según las diferentes categorías sociolaborales; asimismo el análisis de la escala de vocación a la docencia reveló que es un instrumento fiable y válido para analizar dicho constructo. Se concluye que existen factores críticos que pueden detonar el desgaste laboral como la incertidumbre contractual, el nivel educativo en que se ejerce la docencia, la formación profesional y la experiencia en

la docencia; se recomienda un acompañamiento integral al profesorado que permita su desarrollo profesional y humano.

**Palabras clave:** actitud docente, *burnout*, educación, enseñanza, profesores

## ABSTRACT

The increasing rate of demands and urgent adaptations in the health, social and professional fields demand from individuals a response that, for some, may exceed their limits; the teaching profession is not the exception, since it is an activity of constant challenges and epistemological and cultural ruptures. The phenomenon of *burnout* or attrition at work is increasingly evident and has been studied in association with certain personal and contextual characteristics, however, there are not enough studies that link it with the vocation to teaching that can respond as a source of support to prevent it. The purpose of this work was to analyse the relationship between vocation and *burnout* syndrome in Mexican teachers, in addition to analysing the validity of the vocation to teaching scale. For this, a quantitative, descriptive, and cross-sectional study was carried out on 824 teachers of different educational levels. The results revealed a predictive and negative association between vocation and *burnout*, in addition to finding significant differences according to the different socio-occupational categories; likewise, the analysis of the vocation to teaching scale showed that it is a reliable and valid instrument to analyse their construct. It is concluded that there are critical factors that can trigger job *burnout* such as contractual uncertainty, the educational level at which teaching is exercised, professional training and experience in teaching; a comprehensive accompaniment to teachers is recommended that allows their professional and human development.

**Keywords:** teacher attitude, burnout, education, teachers, teaching

## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda a todos los actores educativos cada vez más profesionalización y adaptación a los desafíos presentes –a nivel económico, social, político, incluso sanitario–. En México, el síndrome de *burnout* o de quemado por el trabajo se encuentra clasificado por la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 como un factor de riesgo psicosocial en el espacio laboral, específicamente, de aquellas actividades que pueden provocar en la persona alteraciones del estado de ánimo, del sueño o estrés que se encuentran ligadas a las demandas del puesto, la jornada y a la exposición de condiciones traumáticas o de violencia a los trabajadores (Diario Oficial de la Federación, 2018). El estrés laboral, por ejemplo, se encuentra presente en el 75% de los trabajadores mexicanos y, con ello, una mengua en las condiciones de vida de dicha población (Instituto Mexicano del Seguro Social, s.f.); por otra parte, desafortunadamente, no existe una estadística disponible hasta el

momento sobre el fenómeno de la vocación, lo que vuelve aún más relevante su estudio de manera sistemática.

Maslach y Jackson (1981) definieron tres elementos presentes en el *burnout*: agotamiento emocional, despersonalización y baja sensación de logro personal; existen múltiples factores, tanto contextuales como personales que pueden detonar dicho trastocamiento en la persona; por mencionar los contextuales: reformas educativas cambiantes, desafíos propios de cada centro educativo –burocracia, grupos extensos, exigencias relacionadas con determinadas posturas pedagógicas, violencia entre estudiantes, entre otros–; por otra parte, se encuentran las asociadas con la personalidad, trastornos psiquiátricos, género u otras atribuibles al individuo (Randelović & Stojiljković, 2015).

Dentro de las implicaciones negativas de la vivencia del deterioro en el trabajo del profesor y la sensación de una pobre vocación, se encuentra una deficiente relación con sus compañeros y estudiantes, problemas somáticos, una desfavorable promoción del aprendizaje y su consiguiente logro académico, absentismo y, eventualmente, el tomar la decisión de darse de baja del sistema educativo (Tašner et al., 2017). Dichos inconvenientes pueden revertirse o frenarse si existe una red que acompañe al docente en su desarrollo como persona y este sea capaz de redescubrir el sentido de vocación que posee para ser experimentada a plenitud (Franco-Álvarez et al., 2020). Con base en los argumentos expuestos, los propósitos del presente estudio son: 1) analizar la relación entre la vocación y el *burnout* en el personal docente; y 2) someter a validación el cuestionario de vocación docente (CVOC-D).

## **Burnout**

Existen factores que potencializan la aparición del *burnout* y que se relacionan con distintas habilidades y disposiciones, entre ellas se hallan las competencias socioemocionales deficientes (Torres-Hernández, 2020), pobres creencias de autoeficacia (Torres-Hernández, 2018; Christian-Brandt et al., 2020), y otras, como una escasa vocación, que condicionan el bienestar y desarrollo del profesorado. La vocación, según la Real Academia Española (2019), es definida como la disposición que tiene una persona para realizar alguna profesión u ocupación a la cual se siente llamada. Se constituye en diferentes momentos de la vida de la persona, por lo que puede llamarse dinámica y en constante resignificación; la falta de una consciencia vocacional o, incluso, de la misma característica es responsable del pobre rendimiento de la persona del docente y, además, del bajo logro educativo en un país debido a la influencia directa que tiene sobre sus estudiantes (Herman et al., 2018).

El menoscabo de la satisfacción con el trabajo –uno de los componentes del *burnout*- se encuentra evidenciado en aquellos profesionales con una pobre identidad profesional (Gallardo et al., 2019), una de las manifestaciones de la vocación. Cabe aclarar que actualmente no existen investigaciones (consultas realizadas al momento del estudio en bases de datos como Scopus, Web of Science, ERIC en español e inglés) que de manera explícita describan la relación entre la vocación y el desgaste profesional –*burnout*–, por lo que cobra relevancia poder describir dicho síndrome con otras actitudes distintas a las ya conocidas. A pesar de lo señalado, existen aproximaciones a los estudios relacionados con la vocación y el bienestar general de los docentes: por ejemplo, aquellos asociados con el estrés y el ejercicio de una ocupación propia de una elección vocacional (Gallardo-López et al., 2019) el bienestar o calidad de vida en el profesorado o sobre la salud mental (Luy-Montejo et al., 2019). Lo antedicho pone de manifiesto que es relativamente escasa la investigación que vincula la vocación y otros componentes personales vinculados en el desgaste profesional de tal ocupación.

Como se ha señalado, existen condiciones personales que se vinculan con el síndrome de *burnout* o de desgaste en el trabajo, entre ellas se encuentran el sexo, en el que el género femenino muestra mayor realización personal (Torres-Hernández, 2018; Torres-Hernández, 2020) y más agotamiento emocional a menor escolaridad y experiencia en las docentes (Bedoya et al., 2017). El individuo con una alta inteligencia emocional tiende a desarrollar un mayor control de lo que acontece en el aula de clase, y sostener una relación positiva con los estudiantes, lo que conduce a un mayor desempeño profesional (Hamidi & Khatib, 2016).

Según algunas condiciones laborales, Unda et al. (2016) señalan que es más probable padecer *burnout* cuando existen dificultades en el ambiente laboral, particularmente si la supervisión a la labor docente es ineficiente, así como problemas en el ejercicio profesional, que conllevan a situaciones estresantes en el profesorado, sin dejar de mencionar que el exceso de trabajo conduce al estrés. Asociado con lo anterior, la percepción de marcados elementos de desorganización –como la falta de supervisión y pobres condiciones para llevar a cabo la labor docente– dentro de las instituciones educativas es otro factor que detona un bajo nivel en el desempeño de la actividad docente y, eventualmente, del *burnout* (Carlotto & Gonçalves-Câmara, 2017). Por otra parte, Randelović y Stojiljković (2015) señalan que una baja percepción de autonomía en las decisiones y actividades del profesor conlleva, en medio de un inadecuado clima organizacional, a padecer desgaste emocional, incluyendo al maestro que es exigente consigo mismo y percibe que sus tareas son intrascendentes para la institución o para los demás (Jiménez & Ríos, 2018). Asimismo, Monroy-Castillo y Juárez-García (2019) refieren que una mala estructura administrativa dificulta las condiciones necesarias para el desempeño docente como una causal más para desarrollar insatisfacción con

el propio trabajo del profesor, que implica una mayor predisposición a generar síntomas asociados con el *burnout*.

A pesar del conocimiento sobre los riesgos del desgaste en el trabajo, no existen políticas públicas que contribuyan a su abatimiento (De Araujo et al., 2019); sin embargo, hay algunos factores protectores como pueden ser una adecuada autoestima o felicidad (Benevene et al., 2019), el empleo de técnicas de comunicación efectivas (Bitran et al., 2019), el ejercicio de habilidades socioemocionales funcionales y variadas o el *engagement* o compromiso con la profesión, incluso, a pesar de trabajar con estudiantes con algún grado de discapacidad o que provienen de entornos sociales desafiantes (Nislin & Pesonen, 2018).

## Vocación

La vocación es un constructo teórico relativamente antiguo; a partir de los trabajos de los primeros educadores se discutía si la poseían o no. Existen, por lo menos, tres concepciones relacionadas con la vocación: 1) como un llamado sagrado, 2) como una profesión y 3) como parte de la identidad. Si bien, históricamente se han presentado en dicho orden, sin embargo, no se puede afirmar que en la actualidad no existen individuos que, por ejemplo, se sientan motivados a ejercer la docencia por causas religiosas. En adelante, se revisan los alcances de la percepción y consciencia vocacional en el trabajo del profesorado.

Retomando el origen de la vocación, como concepto sagrado, toma en cuenta la integridad y la adecuada conducta moral del sujeto y, además, se percibe a la docencia como un apostolado que se presentaba de manera innata; en este enfoque, la vocación se parece más al actuar de un religioso que a la de un maestro (Fuentes, 2001). Existe una cantidad considerable de sectores en la educación que promueven en sus docentes una reflexión del quehacer docente como parte de un llamado divino y un ministerio del cual el maestro se ve interpelado. El segundo enfoque –la vocación como un elemento profesional– hace referencia a otras capacidades de corte más técnico que debe poseer el profesor: autoconfianza, equidad y eficiencia, haciendo énfasis en la preparación pedagógica (Sánchez, 2009). La visión más reciente de la vocación, desde la identidad, incluye elementos pedagógicos necesarios para el trabajo del profesor y, a su vez, componentes personales como pasión o motivación (Franco-Álvarez et al., 2020) que configuran al individuo como una persona más integral, y no solo un profesional en el ejercicio de una determinada actividad.

Evidencias empíricas y teóricas señalan que la vivencia de una vocación, en cualquiera de las concepciones antes citadas, puede ayudar a superar dificultades cotidianas del docente, volviendo a los profesores más resistentes, altruistas (Valenzuela et al., 2018), emocionalmente más autónomos (Huertas-Fernández &

Romero-Rodríguez, 2019) y un aumento en la satisfacción con el trabajo y empatía hacia los demás (Romero-Llanos, 2019). Para “vivir” la propia vocación es importante el acompañamiento a través de programas que apoyen en la resignificación de la elección por el magisterio (Del Pino & Fernández, 2019); si bien no existe un momento idóneo para conformar la identidad y vocación del docente, se consideran los primeros años como críticos para configurarlos.

La vocación puede entenderse como algo intrínseco a la persona. Es posible que el contexto incida negativamente en el desempeño del profesor al presionarle y no vivir en dicha plenitud la actividad docente (López et al., 2018); además, se conoce que la vocación no se privilegia según el género, tanto mujeres como hombres pueden experimentarla en la misma intensidad (Muñoz-Fernández et al., 2019), aunque existe una mayor predominancia de mujeres que ejercen la docencia (Tašner et al., 2017). Tomar conciencia de esta vocación repercutirá en la verdadera formación del ser humano, al no quedarse con solo instruirlo.

## MÉTODO

El presente trabajo es un estudio cuantitativo y descriptivo (Kerlinger & Lee, 2002). Asimismo, por su extensión, y siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2010), una investigación descriptiva y con una amplitud transversal. El propósito fue analizar la relación entre la vocación y el síndrome de *burnout* en el profesorado mexicano, además de someter a validación el cuestionario de vocación docente (CVOC-D).

### Participantes

La muestra se constituyó por 824 docentes en activo, con una edad promedio de 34.68 años (d.e.= 10.8), de los cuales 582 (70.63%) son mujeres y 242 (29.36%) hombres; en cuanto a la experiencia en la docencia, se tiene el bloque más amplio de más de 20 años (24.8%); el 61.7% reporta estar casado o en unión libre. De acuerdo con características profesionales, el 63.2% de los participantes señalan poseer algún tipo de formación pedagógica, con último grado de estudios de licenciatura el 49.3%, 38.6% maestría, 7.8% doctorado y 4.4% especialidad; como licenciatura inicial, solo el 53.9% de los docentes cursaron carreras afines a la educación. Entre otras condiciones específicas, el 32.3% trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); el 58.1% labora en sector público, y el 87.7% se desempeña en el medio urbano. En relación con el nivel educativo en el que se ejerce la docencia, el 58.9% trabaja en nivel básico, el 11.5% en nivel medio superior y el 29.6% en nivel superior (incluyendo posgrado); el tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, por

conveniencia. El contacto con los docentes y la invitación a participar en el estudio de manera anónima y cuidando la confidencialidad de los participantes, se llevó a cabo por correo electrónico y, una vez aceptada la dicha invitación, se envió un formulario en línea, el cual fue cumplimentado por los participantes.

## Instrumentos

*Cuestionario de Vocación docente para profesores (CVOOC-D)*. Es un instrumento de nueva creación, cuyo propósito es analizar la vocación docente en general; posee tres factores: a) satisfacción con la docencia, b) consciencia vocacional y c) compromiso con la educación. Se compone de 21 ítems con respuesta en escalamiento tipo Likert de 6 opciones, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo; fue validado por constructo y contenido con un coeficiente de confiabilidad general de 0.96 (Torres-Hernández, 2022).

*Maslach Burnout Inventory*. Es un instrumento ampliamente empleado para analizar el nivel de desgaste profesional ocasionado por el trabajo. Se compone de 22 reactivos divididos en tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal; por su aplicación, al igual que el anterior instrumento, es un test de autorreporte en escalamiento tipo Likert en el que el participante señala el grado de frecuencia de padecimiento de los distintos síntomas del *burnout*, desde nunca hasta todos los días. Fue validado por constructo y ofrece distintas versiones en español e inglés; posee una confiabilidad de 0.76 (Maslach & Jackson, 1981).

*Calling and Vocation Questionnaire*. El tercer instrumento posee seis subescalas: 1) presencia de vocación trascendente; 2) búsqueda de vocación trascendente; 3) presencia de trabajo con propósito; 4) búsqueda de trabajo con propósito; 4) búsqueda de orientación prosocial; 5) presencia de orientación prosocial; y 6) búsqueda de orientación prosocial. Posee una confiabilidad global de 0.90 y tiene 24 reactivos con cuatro opciones de respuesta en escalamiento Likert, que va desde 1= no es del todo cierto para mí, hasta 4= absolutamente cierto para mí; el proceso de validación del instrumento citado es convergente y por constructo (Dik et al., 2012).

*Cuestionario de Factores Sociodemográficos y Laborales*. En dicho apartado se analizaron los siguientes elementos sociolaborales: sector en que imparte la docencia, género, si trabaja con estudiantes con BAP, nivel educativo en que se ejerce la docencia, años de experiencia docente y estado civil.

## Procedimiento

El presente estudio se desarrolló en cinco fases: 1) estudio de la confiabilidad y validez de los instrumentos; 2) evaluación descriptiva de los participantes para

identificar sus niveles de *burnout*; 3) asociación de factores en torno al *burnout*; 4) comparación de diferencias entre grupos y, por último, 5) análisis de regresión en torno al *burnout*. En todas las pruebas inferenciales se estimaron tamaños del efecto según los criterios de Cohen (1992).

El proceso de aplicación de los inventarios se llevó a cabo por medio digital (formulario en línea) previo consentimiento informado por cada uno de los individuos, atendiendo a los protocolos de ética vigentes, asentando que los participantes pueden voluntariamente contestar de manera libre y anónima los instrumentos. Una vez recopilada la información se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales –como son T de student, ANOVA de una vía con la prueba *posthoc* de HSD Tukey, regresión lineal múltiple, coeficiente de correlación de Pearson y análisis factorial confirmatorio- a través de los programas SPSS v. 25, AMOS v. 24 y GPower 3.1.

## RESULTADOS

### Análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos empleados

En la siguiente tabla se presenta el análisis de la validez de los instrumentos a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) siguiendo el método de máxima verosimilitud (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*AFC de los instrumentos aplicados*

Instrumentos	X <sup>2</sup> <sup>a</sup>	Gl <sup>b</sup>	x <sup>2</sup> /gl	P	NFI <sup>c</sup>	CFI <sup>d</sup>	PCFI <sup>e</sup>	RMSEA <sup>f</sup>	VEM <sup>g</sup>	CC <sup>h</sup>
CVOC-D	736.023	171	4.30	<0.001	0.908	0.925	0.915	0.068	0.56	0.71
MBI	798.219	175	4.51	<0.001	0.901	0.920	0.905	0.066	0.68	0.75
CVQ	1443.50	231	6.24	<0.001	0.796	0.822	0.688	0.080	0.27	0.59

*Nota.* <sup>a</sup> chi cuadrado; <sup>b</sup> grados de libertad; <sup>c</sup> índice de ajuste normalizado, <sup>d</sup> índice de ajuste comparativo; <sup>e</sup> índice de bondad de ajuste de parsimonia; <sup>f</sup> error de aproximación cuadrático medio; <sup>g</sup> varianza extractada media; y <sup>h</sup> confiabilidad compuesta.

Entre los resultados se encuentra un adecuado ajuste del modelo, para los primeros dos instrumentos, que se corrobora a través de la varianza extractada media (>0.50) y confiabilidad compuesta (>0.70), propuestas por Hair et al. (2014), el CVOC-D y el MBI poseen una adecuada validez de constructo y convergente.

Paralelo al análisis de validez de constructo, se realizó el análisis correlacional entre el CVOC-D y el CVQ, obteniéndose una asociación significativa [Pearson=0.084,  $p < 0.05$ ], lo que es indicativo de que el CVOC-D posee validez concurrente; asimismo, se realizó el análisis de regresión y se obtuvo un valor de  $R^2$  de 0.007 [ $p = 0.16$ ,  $f^2 = 0.007$ ], lo que, con un tamaño de efecto pequeño, también posee validez predictiva. El CVQ, en virtud de los resultados anteriores y al carecer de suficientes elementos de validez, se decide eliminar del análisis subsecuente según el propósito del estudio.

Se aplicó un retest del CVOC-D un mes después de la primera ejecución del instrumento ( $n = 159$ ), obteniéndose un valor de  $\alpha = 0.80$  [Coeficiente de correlación intraclase= 0.87,  $p < 0.001$ ], indicativo de la estabilidad temporal que posee el inventario. Para el procedimiento del análisis de la validez de dichos instrumentos se procedió a ejecutar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y, específicamente, para el CVOC-D.

### Análisis descriptivo

En la siguiente tabla se muestran los resultados descriptivos del CVOC-D (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Evaluación descriptiva del CVOC-D*

Subescalas	Media (desviación estándar)	Asimetría	Curtosis	Prueba T para una muestra (media teórica: 4.0)
Compromiso con la educación	5.56 (0.53)	-3.276	19.305	83.48*
Consciencia vocacional	5.41 (0.71)	-1.74	5.857	59.92*
Satisfacción con la docencia	5.38 (0.64)	-2.18	9.421	61.69*
Vocación (general)	5.46 (0.54)	-3.088	18.218	77.45*

\*  $p < 0.001$ .

De acuerdo con los anteriores resultados, y a partir del valor teórico de la media (4.0, ya que se supone que el instrumento, al poseer una escala de 1 a 6, se asume

que el valor de 4 o superior es considerado como alto), así como del coeficiente de asimetría, se encuentra que los docentes poseen altos niveles de vocación en sus tres dimensiones; se asume el trabajar con una distribución normal, ya que el tamaño muestral ( $n= 824$ ) de la presente investigación es representativa en comparación con estudios semejantes que han empleado estadística paramétrica (Lumley et al., 2002). A continuación, se procede a reportar el análisis del *burnout* en los docentes (Tabla 3).

**Tabla 3***Evaluación descriptiva del MBI*

Subescalas	Media (desviación estándar)	Asimetría	Curtosis	Prueba T para una muestra (media teórica: 3.0)
Agotamiento emocional	2.11 (1.28)	0.523	-0.372	-19.84*
Realización personal	1.65 (0.68)	0.853	0.726	-56.24*
Despersonalización	0.75 (0.92)	1.699	3.985	-69.41*
<i>Burnout</i> (general)	1.63 (0.82)	0.642	-0.179	-47.59*

\*  $p < 0.001$ .

Basado en lo anterior, se encuentra que los docentes refieren bajos niveles de desgaste laboral, aunque destaca la mayor polarización en las respuestas relacionadas con el agotamiento emocional. Para el presente caso se asume una media teórica de 3 ya que, según la escala del instrumento, un valor superior al mencionado supone una presencia elevada de desgaste en el profesorado.

### Asociación de factores en torno al *burnout*

Se calcularon los estadísticos de correlación en dos momentos: 1) basados en las variables generales; y 2) por subescalas. Para el primer caso se encuentra una asociación significativa entre vocación y *burnout* [Pearson= -0.43,  $p < 0.001$ ]; la siguiente matriz reporta los valores de asociación entre subescalas por instrumentos (Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Análisis correlacional*

Variables	Valores Pearson (N=824)					
	SD	CV	CE	AE	DP	RP
Satisfacción con la docencia (SD)	-					
Consciencia vocacional (CV)	.628**	-				
Compromiso con la educación (CE)	.742**	.608**	-			
Agotamiento emocional (AE)	-.327**	-.207**	-.330**	-		
Despersonalización (DP)	-.331**	-.241**	-.298**	.509**	-	
Realización personal (RP)	-.409**	-.312**	-.381**	.534**	.404**	-

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Con base en la anterior tabla, destacan las asociaciones significativas en las subescalas de satisfacción con la docencia y los componentes del *burnout*.

### Comparativos de diferencias entre grupos

En el presente apartado se analizan los comparativos de acuerdo con las variables sociolaborales de las subescalas que conforman la investigación; para facilitar el análisis se presenta en primera instancia el comparativo por género, estudiantes con BAP y estado civil con la prueba T para muestras independientes (Tabla 5).

**Tabla 5**  
*Comparativos de las variables por género, estudiantes con BAP y estado civil*

Categorías	Estadísticos a contrastar	SD <sup>a</sup>	CV <sup>b</sup>	CE <sup>c</sup>	AE <sup>d</sup>	DP <sup>e</sup>	RP <sup>f</sup>
Género	Mujer (n=582) *	5.41 (0.60)	5.46 (0.67)	5.60 (0.49)	2.15 (1.25)	0.66 (0.83)	1.65 (0.66)
	Hombre (n=242) *	5.32 (0.73)	5.31 (0.81)	5.49 (0.64)	2.04 (1.34)	0.98 (1.11)	1.66 (0.75)
	T de student	1.933	2.849	2.722	1.143	4.601	0.194
	Valor p	0.054	0.005	0.007	0.253	< .001	0.846
	D de Cohen	0.148	0.218	0.208	0.087	0.352	0.015

Categorías	Estadísticos a contrastar	SD <sup>a</sup>	CV <sup>b</sup>	CE <sup>c</sup>	AE <sup>d</sup>	DP <sup>e</sup>	RP <sup>f</sup>
Estudiantes con BAP	No (n=558) *	5.37 (0.68)	5.39 (0.72)	5.53 (0.56)	2.15 (1.30)	0.83 (0.96)	1.69 (0.72)
	Sí (n=266) *	5.42 (0.58)	5.48 (0.70)	5.64 (0.49)	2.03 (1.23)	0.59 (0.85)	1.57 (0.61)
	T de student	0.979	1.778	2.718	1.3	3.57	2.355
	Valor p	0.328	0.076	0.007	0.194	< .001	0.019
	D de Cohen	0.073	0.132	0.202	0.097	0.266	0.175
Estado civil	Casado/unión libre (n=508) *	5.41 (0.66)	5.46 (0.73)	5.57 (0.58)	2.04 (1.25)	0.73 (0.87)	1.63 (0.70)
	Soltero/a (n=316) *	5.35 (0.61)	5.35 (0.69)	5.57 (0.47)	2.24 (1.32)	0.78 (1.02)	1.69 (0.66)
	T de student	1.092	1.989	0.084	2.195	0.754	1.244
	Valor p	0.275	0.047	0.933	0.028	0.451	0.214
	D de Cohen	0.078	0.142	0.006	0.157	0.054	0.089

Nota. Se reportan los valores de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; <sup>a</sup> Satisfacción con la Docencia; <sup>b</sup> Consciencia Vocacional; <sup>c</sup> Compromiso con la Educación; <sup>d</sup> Agotamiento emocional; <sup>e</sup> Despersonalización; <sup>f</sup> Realización personal.

Según los resultados reportados, se encuentran diferencias significativas en las variables contrastadas, excepto en satisfacción con la docencia, con un tamaño de efecto pequeño en sus estadísticos. Enseguida se muestra el análisis comparativo según el sector en el que se desempeñan los participantes (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Diferencias en las medias según el sector educativo en que se ejerce la docencia*

Variable	Público (n=479)	Privado (n=284)	Ambos (n=61)	F	p	f	IC 95%	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)				Inf.	Sup.
Satisfacción con la docencia	5.49 (0.54)	5.20 (0.75)	5.41 (0.70)	18.31	<.001	0.18	-0.39	-0.17
Consciencia vocacional	5.46 (0.68)	5.35 (0.73)	5.41 (0.86)	2.26	0.104	0.01	-0.18	-0.42

Variable	Público (n=479)	Privado (n=284)	Ambos (n=61)	F	p	f	IC 95%	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)				Inf.	Sup.
Compromiso con la educación	5.63 (0.48)	5.46 (0.57)	5.57 (0.68)	9.92	<.001	0.12	-0.27	-0.08
Agotamiento emocional	1.90 (1.17)	2.46 (1.30)	2.19 (1.59)	18.07	<.001	0.20	0.34	0.78
Despersonalización	0.63 (0.83)	0.97 (0.97)	0.71 (1.27)	12.06	<.001	0.17	0.17	0.49
Realización personal	1.54 (0.57)	1.88 (0.82)	1.51 (0.62)	25.32	<.001	0.24	0.22	0.46

Mediante el análisis *post hoc* HSD de Tukey se identificaron diferencias entre el grupo de escuelas privadas y públicas para las variables analizadas con un tamaño de efecto pequeño, excepto en conciencia vocacional. A continuación, se presenta el análisis comparativo según el nivel educativo en el que los docentes laboran (Tabla 7).

**Tabla 7**  
*Diferencias en las medias según el nivel educativo*

Variable	Básico (n=485)	Medio superior (n=95)	Superior (n=138)	Posgrado (n=106)	F	p	f	IC 95%	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)				Inf.	Sup.
Satisfacción con la docencia	5.48 (0.60)	5.12 (0.81)	5.30 (0.64)	5.31 (0.62)	10.26	<.001	.19	.17	.53
Consciencia vocacional	5.51 (0.68)	5.23 (0.77)	5.30 (0.74)	5.29 (0.70)	7.63	<.001	.16	.07	.48
Compromiso con la educación	5.64 (0.52)	5.35 (0.63)	5.49 (0.50)	5.56 (0.53)	8.79	<.001	.18	.12	.43
Agotamiento emocional	1.99 (1.17)	2.64 (1.49)	2.24 (1.32)	2.04 (1.40)	7.43	<.001	.16	-1	-.27
Despersonalización	0.57 (0.75)	1.39 (1.22)	0.89 (1.02)	0.81 (0.97)	23.67	<.001	.28	-1.07	-.55
Realización personal	1.53 (0.57)	2.01 (0.95)	1.79 (0.69)	1.71 (0.78)	16.63	<.001	.24	-.67	-.28

Como en el caso anterior, se aplicó el análisis *post hoc* HSD de Tukey y se encontraron diferencias para los grupos de nivel básico y medio superior, siendo este último significativamente menor en comparación con los demás niveles educativos; destaca que para el caso de la despersonalización el tamaño del efecto es mediano y, para las demás variables, posee un tamaño pequeño. Para concluir el análisis comparativo, se presentan enseguida los resultados de las diferencias a partir de los años de experiencia en la docencia (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Diferencias de acuerdo con los años en la docencia*

Variable	De 0 a 5 años (n=186)	De 6 a 10 años (n=173)	De 11 a 15 años (n=145)	De 16 a 20 años (n=116)	Más de 20 años (n=204)	F	p	f	IC 95%	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)				Inf.	Sup.
Satisfacción con la docencia	5.25 (0.73) *	5.42 (0.72)	5.42 (0.60)	5.40 (0.55)	5.45 (0.56) *	2.80	.025	0.11	.37	.53
Consciencia vocacional	5.27 (0.82) *	5.42 (0.77)	5.41 (0.66)	5.45 (0.67)	5.54 (0.60) *	3.60	.006	0.14	-.46	-.07
Compromiso con la educación	5.43 (0.64) *	5.55 (0.62)	5.64 (0.41)	5.56 (0.47)	5.66 (0.45) *	5.46	<.001	0.13	-.37	-.04
Agotamiento emocional	2.21 (1.29)	2.20 (1.32)	2.13 (1.29)	2.23 (1.26)	1.87 (1.23)	2.54	.038	0.01	-.36	.37
Despersonalización	0.96 (1.16) *	0.75 (0.87)	0.57 (0.78) *	0.80 (0.89)	0.66 (0.84)	4.25	.002	0.02	.10	.66
Realización personal	1.71 (0.69)	1.58 (0.65)	1.67 (0.69)	1.78 (0.70)	1.58 (0.69)	2.26	.061	0.01	-.07	.32

*Nota.* El análisis *post hoc* con HSD de Tukey revela diferencias para los grupos de 0 a 5 años, y más de 20 años en las variables de satisfacción con la docencia, consciencia vocacional, compromiso con la educación; para el caso de los grupos de 0 a 5 años y de 11 a 15 años existen diferencias para la variable despersonalización.

Según el análisis anterior, para los grupos que poseen diferencias significativas; el tamaño del efecto es pequeño.

### **Análisis de regresión en torno al *burnout***

Se realizó el cálculo de regresión lineal para predecir el *burnout* (VD) a partir de las subescalas satisfacción con la docencia (VI1), consciencia vocacional (VI2) y compromiso con la educación (VI3); la ecuación de regresión fue estadísticamente

significativa [ $F(3.0) = 65.50, p < 0.001, R^2 = 0.19, f^2 = 0.23$ ] y un tamaño de efecto medio. Dicha ecuación fue de  $5.20 - 0.34$  para la variable satisfacción con la docencia y  $5.20 - 0.31$  para compromiso con la educación; en ambos casos, la puntuación en *burnout* disminuye por cada unidad de las variables señaladas. La variable de consciencia vocacional no contribuyó al modelo. Adicionalmente se calculó, bajo el mismo principio anterior, el *burnout* (VD) y la vocación en global (VI), arrojando una ecuación estadísticamente significativa [ $F(1.0) = 187.58, R^2 = 0.186, \beta = -0.65, p < 0.001, f^2 = 0.228$ ]; se encuentra una relación predictiva, de tipo negativa, entre la vocación y el *burnout* con un tamaño de efecto medio.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del primer propósito del estudio y, a partir de los análisis realizados, se encuentra que se asocian significativamente la vocación a la docencia y el *burnout*, lo que implica que la primera influye en la susceptibilidad a padecer desgaste en el trabajo del profesorado, tal como lo refieren Salgado y Leria (2018) al señalar que la vocación puede permitir reducir los efectos del *burnout*, específicamente en el factor de realización personal. Asimismo, se encuentran correlacionados la satisfacción docente con el desgaste (Gallardo et al., 2019), ya que la insatisfacción con una profesión puede comprometer el desarrollo identitario del profesor.

Entre los hallazgos que a nivel comparativo se encontraron destaca que los docentes que laboran en el ámbito privado se encuentran más expuestos al desgaste, puesto que las condiciones actuales derivadas de la pandemia por COVID-19 han impactado nocivamente en los recursos económicos de las instituciones privadas –migración de estudiantes al sector público, así como abandono parcial– y, por consiguiente, la incerteza laboral o, en el peor de los casos, la disminución de sus ingresos, lo que influye de manera negativa en el bienestar psicológico de los individuos. Por otra parte, el género muestra diferencias significativas en la consciencia vocacional y despersonalización, siendo mayor en las mujeres para el primer caso y superior en los varones para el segundo; los resultados se corroboran con el desarrollo de mayores habilidades de autoconocimiento de las mujeres y presencia más recurrente de conductas cínicas o displicentes por parte de los hombres (Tašner et al., 2017).

En continuación con los comparativos, se encuentra que los profesores que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad poseen mayor compromiso con la educación y menor despersonalización, corroborados por Nislin y Pesonen (2018); por otro lado, la vocación y el *burnout* manifiesto en el nivel básico y medio superior, tanto la primera como la segunda variable operan en sentido inverso: los docentes que laboran en el nivel básico muestran una mayor vocación, ya que la mayoría que trabaja en dicho ámbito posee una característica de decisión profesional

a priori y, por tanto, encontrarse menos expuestos al desgaste, en contraparte de los profesionales que llegaron, quizá, más fortuitamente a la docencia de nivel medio superior. En otro orden de ideas, la vocación —en las tres subescalas analizadas— es significativamente superior a medida que el docente posee más experiencia, muestra mayor capital psicológico, lo que le permite mostrarse menos susceptible a padecer desgaste que, en este caso, un componente de ello es la despersonalización (Mesurado & Laudadio, 2019).

Otras características personales del docente con presencia de diferencias significativas son el agotamiento emocional y la consciencia vocacional que se hallan asociadas al estado civil; los solteros se muestran más agotados y con menor consciencia de la vocación. Lo anterior se debe a que, probablemente, conductas de negociación e hipotéticamente la presencia de hijos posibilitan mayor representación de la realidad y consciencia personal y vocacional que le evita padecer el desgaste en el trabajo (Jiménez-López et al., 2019). El tiempo en la docencia, por su parte, influye en el agotamiento emocional. Los docentes con mayor experiencia se muestran menos cansados que sus colegas más jóvenes; el factor de aprendizaje sigue operando en una forma más o menos semejante que la práctica a lo largo de los años en su profesión. Se sugiere realizar estudios en un futuro en los que se aborden otras características como la elección inicial de carrera como un factor que puede influir en la vocación y la predisposición de desgaste en el desempeño docente en el futuro como sugiere Flores (2017), llevar a cabo análisis focalizados por segmentos de poblaciones urbanas, rurales o de otros medios o analizar otras características personales de los docentes como personalidad, bienestar subjetivo o estrés.

Para finalizar y con base en el segundo propósito del trabajo, se encuentra que la CVOC-D posee suficiente estabilidad temporal y consistencia interna, así como una adecuada validez de constructo, concurrente y predictiva de la vocación a la docencia, lo que la convierte en un instrumento fiable y válido para analizar dicha facultad en el maestro actual y sea un instrumento útil para su diagnóstico y estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benevene, P., Stasio, S. De, Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., José, J., Briegas, M., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology, 10*(October), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449>
- Bitran, M., Pedrals, N., Vergara, C., Rigotti, A., & Puschel, K. (2019). Burnout en la formación de profesionales de la salud en Chile: Factores de protección y riesgo, y propuestas de abordaje desde la perspectiva de los educadores. *Revista*

- Médica de Chile* 147, 510–517. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000400510>
- Carlotto, M. S., & Gonçalves Câmara, S. (2017). Riscos psicossociais associados à síndrome de burnout em professores universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447–457. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036>
- Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., & Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child Abuse and Neglect*, 110(December 2019), 104437. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104437>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Del Pino, M., & Fernández, M. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>º</sup> Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, (114), 119-146. <https://bit.ly/3aRpGcr>
- Diario Oficial de la Federación (Ed.) (2018). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención*. <https://bit.ly/3fzD6v6>
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). *Development and validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS)*. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263. <https://doi.org/10.1177/1069072711434410>
- Flores, D.I. (2017). El síndrome de burnout como riesgo laboral de los docentes. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (noviembre 2017), 1–6. <https://bit.ly/3d9IWGn>
- Franco-Álvarez, E., González-Peño, A., & Coterón-López, J. (2020). Compromiso y motivación en los alumnos de educación física, ¿es importante el burnout del profesor? *Revista de Psicología del Deporte*, 29(2), 28–35
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Abrevis*, (7), 285-303. <https://bit.ly/3tKuSrh>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–20. <https://doi:10.15359/ree.23-2.17>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hamidi, H., & Khatib, M. (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers.

- Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(2), 49-58. <https://bit.ly/3tS68h4>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill
- Huertas-Fernández, J. M., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (s.f.). *Estrés laboral*. <https://bit.ly/3dPihvp>
- Jiménez, C., & Ríos, D. (2018). Dimensiones laborales del síndrome burnout en docentes investigadores de universidades públicas. *Face Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 18(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2018.3431>
- Jiménez-López, R. A., Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Lucas-Molina, B., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). El profesorado de la Universidad de La Rioja: ¿Resistente al burnout? *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24(24), 163–180. <https://doi.org/10.18172/con.3590>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill
- López, S., Civís, M., & Molina, J. L. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 111–132. <http://doi:10.30827/profesorado.v22i2.7717>
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual review of public health*, 23, 151–169. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Mesurado, B., & Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-40. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>
- Monroy-Castillo, A., & Juárez-García, A. (2019). Factores de riesgo psicosocial laboral en académicos de instituciones de educación superior en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 248. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.361>

- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71–92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Nislin, M., & Pesonen, H. (2018). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-servi. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844. <https://bit.ly/3aQ30t7>
- Real Academia Española (Ed.) (2019). Vocación. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://bit.ly/2NfkhDV>
- Romero-Llanos, K. (2019). Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 27(2), 237–254. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1801>
- Salgado, J.A., & Leria, F.J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), 69-89. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.1.6>
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488. <https://bit.ly/3aSF88a>
- Tašner, V., Mihelič, M. Ž., & Čeplak, M. M. (2017). Gender in the teaching profession: University students' views of teaching as a career. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 47–69. <https://bit.ly/3cVlnzw>
- Torres-Hernández, E.F. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Torres-Hernández, E.F. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 19(39), 163-179. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Torres-Hernández, E. F. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores ( CVOC-D ) Design and validation of a teacher vocation scale for teachers. *Revista Fuentes*, 24(1), 104–115. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>

- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H., & Juárez, A. (2016). Construction of a scale for assessing at work psychosocial risk factors in professors. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 32(2), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.04.004>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 325–346. <https://bit.ly/3tHL7pa>