



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

CARGA EMOCIONAL INVISIBLE Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR

**INVISIBLE EMOTIONAL LOAD AND ITS RELATIONSHIP WITH
BURNOUT SYNDROME IN BASIC EDUCATION TEACHERS IN
ECUADOR**

Calle -Armijos Cristian Geovanny

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Paredes - Naranjo Nancy Del Pilar

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Tapia - Salguero Sandra Del Pilar

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Erazo - Morejón Mayra Johanna

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Gualpa - Arcos Tania Morelia

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Toapanta Tipan – Angela del Rocio

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Carga Emocional Invisible y su Relación con el Síndrome de Burnout en Docentes de Educación Básica en Ecuador

Calle -Armijos Cristian Geovanny¹

cristian.calle@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-2508-9256>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Paredes - Naranjo Nancy Del Pilar

nancyp.paredesn@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-0364-528X>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Tapia - Salguero Sandra Del Pilar

sandrap.tapia@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4570-1345>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Erazo - Morejón Mayra Johanna

mayra.erazo@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-3396-4369>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Gualpa - Arcos Tania Morelia

taniam.gualpa@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-5046-2794>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

Toapanta Tipan – Angela del Rocío

delrocio.toapanta@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1568-0082>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la carga emocional invisible y el síndrome de burnout en docentes de educación básica del Ecuador, considerando las múltiples exigencias laborales que exceden la función pedagógica formal. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta anónima aplicada a través de Google Forms, difundida en redes sociales dirigidas a docentes, obteniéndose la participación voluntaria de 2.856 docentes pertenecientes a las regiones Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos, durante el año lectivo 2025–2026. El instrumento incluyó ítems sobre carga laboral, carga emocional invisible y el Maslach Burnout Inventory – Educators Survey para evaluar las dimensiones del burnout. Los resultados evidencian una alta prevalencia de sobrecarga laboral y emocional, asociada principalmente al agotamiento emocional, la normalización del desgaste y el silenciamiento del malestar por temor a represalias. Asimismo, se identificaron consecuencias significativas en la salud mental del profesorado, tales como alteraciones del sueño, dificultad para el descanso y búsqueda de apoyo psicológico o psiquiátrico. Se concluye que la carga emocional invisible constituye un factor determinante en el desarrollo del burnout docente, lo que pone en evidencia la necesidad de políticas educativas que reconozcan integralmente las demandas emocionales del ejercicio docente y promuevan condiciones laborales más justas y sostenibles.

Palabras clave: carga emocional invisible, síndrome de burnout, docentes de educación básica, bienestar docente, Ecuador

¹ Autor principal

Correspondencia: cristian.calle@educacion.gob.ec

Invisible Emotional Load and Its Relationship with Burnout Syndrome in Basic Education Teachers in Ecuador

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationship between invisible emotional load and burnout syndrome among basic education teachers in Ecuador, considering the multiple work demands that exceed the formal pedagogical role. The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. Data collection was carried out through an anonymous online survey administered via Google Forms and distributed through social media platforms aimed at teachers, obtaining the voluntary participation of 2,856 basic education teachers from the Coast, Highlands, Amazon, and Galápagos regions during the 2025–2026 academic year. The instrument included items related to workload, invisible emotional demands, and the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey to assess the dimensions of burnout. The results reveal a high prevalence of work and emotional overload, mainly associated with emotional exhaustion, normalization of fatigue, and the silencing of distress due to fear of reprisals. Additionally, significant effects on teachers' mental health were identified, including sleep disturbances, difficulty achieving adequate rest, and the pursuit of psychological or psychiatric support. It is concluded that invisible emotional load constitutes a determining factor in the development of teacher burnout, highlighting the need for educational policies that comprehensively recognize the emotional demands of the teaching profession and promote fairer and more sustainable working conditions.

Keywords: Invisible emotional load, burnout syndrome, basic education teachers, teacher well-being, Ecuador

*Artículo recibido 09 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 12 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

La docencia en la educación básica constituye una de las profesiones más complejas y exigentes del sistema educativo contemporáneo, no solo por su responsabilidad en la formación académica del estudiantado, sino por la multiplicidad de funciones pedagógicas, administrativas, sociales y emocionales que confluyen en su ejercicio cotidiano. En el contexto ecuatoriano, el rol del docente ha experimentado una expansión progresiva que lo sitúa como un actor central no únicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la gestión institucional, el acompañamiento socioemocional y la mediación de problemáticas familiares y comunitarias.

Desde una perspectiva formal, al docente de educación básica se le atribuyen funciones claramente definidas: planificar clases conforme al currículo nacional, ejecutar procesos pedagógicos, evaluar aprendizajes, retroalimentar, atender a la diversidad y participar en procesos de mejora institucional. No obstante, en la práctica diaria, estas funciones se ven ampliamente superadas por una serie de tareas adicionales que configuran una carga laboral y emocional considerable.

Investigaciones recientes han mostrado que las tareas extra-administrativas, como papeleo, elaboración de informes y requisitos institucionales que no forman parte de las funciones pedagógicas esenciales, consumen gran parte del tiempo laboral de los docentes y agotan sus recursos físicos y emocionales, incrementando el riesgo de agotamiento profesional (emotional exhaustion) y burnout (Cavallari et al., 2024). Además, la carga de trabajo y demandas organizativas no solo limita el tiempo para preparar material didáctico, sino que también contribuye a saturación y presión emocional (Rajendran et al., 2020; Salmela-Aro et al., 2019; Job Demands and burnout literature).

En el ejercicio cotidiano de la docencia, a estas responsabilidades se suma una realidad frecuente en muchas instituciones educativas: la necesidad de cubrir horas clase por la ausencia de otros docentes, reorganizar horarios de manera improvisada y asumir grupos adicionales sin planificación previa, lo que incrementa aún más la carga laboral sin reconocimiento proporcional en términos de apoyo o compensación.

Más allá de la sobrecarga administrativa y pedagógica, existe una dimensión menos visible pero profundamente significativa del trabajo docente: la carga emocional invisible. El docente se convierte en receptor permanente de las emociones, conflictos, frustraciones y expectativas de estudiantes y



familias, debiendo escuchar, contener, orientar, mediar y resolver situaciones que trascienden el ámbito escolar y se inscriben en dinámicas familiares, sociales y afectivas complejas. Esta dimensión relacional y emocional se reconoce cada vez más como un componente crítico del trabajo docente y un predictor de desgaste emocional cuando las demandas exceden los recursos personales y profesionales del educador (Cavallari et al., 2024).

Desde una mirada irónica, aunque profundamente anclada en la experiencia cotidiana, el docente de educación básica asume roles que desbordan ampliamente su perfil profesional formal. En el quehacer diario se convierte en psicólogo sin consulta, terapeuta familiar sin consultorio, consejero emocional sin formación clínica especializada y mediador de conflictos personales y sociales que trascienden el ámbito escolar. A ello se suman funciones ajenas a su campo disciplinar, como la organización de eventos institucionales, la elaboración de coreografías para actos cívicos y culturales, y la preparación de estudiantes para campeonatos deportivos donde asume el rol de entrenador, motivador e incluso primer respondiente ante lesiones o emergencias, sin contar con el respaldo técnico ni el reconocimiento correspondiente. Todo esto ocurre mientras se espera que mantenga una actitud empática, equilibrada y profesional, gestionando emociones ajenas y propias, aun cuando el cansancio, la presión institucional y las dificultades personales comienzan a afectar su bienestar emocional (Rajendran et al., 2020; Salmela-Aro et al., 2019).

Además de asumir roles adicionales y gestionar demandas emocionales diversas, los docentes de educación básica enfrentan una carga económica directa derivada de la falta de recursos institucionales adecuados para la gestión pedagógica y administrativa. La normativa educativa ecuatoriana prohíbe expresamente que las autoridades y docentes soliciten aportes de dinero a los padres de familia para gastos relacionados con el funcionamiento de la institución, incluyendo útiles, material didáctico o cobros administrativos, bajo el principio de gratuidad de la educación pública (Ministerio de Educación, 2020; Primicias, 2024). No obstante, la carencia de infraestructura básica —como impresoras, copiadoras, proyectores o conectividad de internet de alta velocidad— obliga a muchos docentes a utilizar recursos de su propio sueldo para adquirir papel, tinta, material manipulativo, marcadores o dispositivos tecnológicos necesarios para la enseñanza. En contextos donde los planteles no cuentan con acceso continuo a internet debido a restricciones de clave o insuficiencia de banda ancha, los docentes

deben complementar con datos móviles o equipos personales para cumplir con tareas administrativas, planificación y entrega de evidencias.

Esta situación se agrava debido a que, por prohibición legal, los aportes económicos solo pueden ser gestionados por comités de padres de familia de forma voluntaria y consensuada, y no deben ser exigidos ni administrados por el personal docente o autoridades educativas (Primicias, 2024). Como resultado, la inversión personal del profesorado en materiales educativos, una práctica ampliamente documentada en contextos internacionales, evidencia que una proporción significativa de docentes destina parte de su salario a la compra de suministros básicos sin reembolso, lo que refleja una tendencia persistente de insuficiencia de recursos escolares que termina trasladando la responsabilidad financiera al educador (National Education Association, 2023; EdWeek Research Center, 2022). Esta doble carga, emocional y económica, profundiza la precariedad de la labor docente y pone en evidencia la brecha existente entre la normativa de gratuidad de la educación y la realidad cotidiana de los profesionales que sostienen el sistema educativo.

A esta multiplicidad de funciones se añade, de manera ineludible, la exigencia de una preparación académica permanente, condición necesaria y legítima para el ejercicio profesional docente, pero que en la práctica se transforma en una carga adicional no siempre acompañada de condiciones laborales favorables. El docente debe planificar clases, diseñar y adaptar material didáctico contextualizado, elaborar recursos visuales como dibujos, esquemas, carteles y material manipulativo, responder a la diversidad del aula, actualizarse constantemente mediante cursos, capacitaciones y procesos de formación continua, y cumplir, de forma paralela, con extensos requerimientos de documentación administrativa, informes, evidencias pedagógicas, registros digitales y plataformas institucionales.

Diversos estudios señalan que estas demandas suelen extenderse más allá de la jornada laboral formal, invadiendo los espacios de descanso, vida familiar y autocuidado, lo que incrementa significativamente el riesgo de agotamiento emocional y estrés crónico en el profesorado (Salmela-Aro & Upadaya, 2020; UNESCO, 2023).

Frente a este escenario surge una interrogante inevitable y necesaria para el análisis educativo contemporáneo: ¿qué otra profesión exige de manera simultánea competencias pedagógicas, psicológicas, sociales, artísticas, deportivas, administrativas y tecnológicas, además de la capacidad de



resolver situaciones complejas y emocionalmente demandantes en tiempo real, sin que ello se traduzca en un reconocimiento proporcional, ya sea económico, institucional o social? La normalización de esta acumulación de responsabilidades dentro del sistema educativo no solo incrementa la carga laboral objetiva del profesorado, sino que profundiza el desgaste emocional y cognitivo, configurando un contexto propicio para el desarrollo del síndrome de burnout, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización profesional (Maslach et al., 2022).

Este conjunto de exigencias configura un escenario propicio para la aparición del síndrome de burnout, entendido como un fenómeno ocupacional asociado al estrés laboral crónico que no ha sido gestionado de manera eficaz. La Organización Mundial de la Salud define el burnout como un síndrome resultante del estrés crónico en el lugar de trabajo, caracterizado por agotamiento emocional, distanciamiento mental o despersonalización respecto al trabajo y una reducción de la eficacia profesional (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019). Si bien no se clasifica como una enfermedad, sus efectos inciden de manera directa en la salud psicológica, el desempeño laboral y la calidad de vida de quienes lo experimentan.

En el ámbito educativo, el síndrome de burnout docente, se manifiesta como un proceso progresivo de desgaste emocional, físico y psicológico derivado de las demandas sostenidas propias del ejercicio de la docencia. En los docentes de educación básica, este síndrome se expresa a través de cansancio extremo, sentimientos de frustración, pérdida del sentido de logro profesional y actitudes de distanciamiento afectivo hacia el trabajo educativo. Estas manifestaciones no solo afectan al docente como individuo, sino que repercuten negativamente en el clima escolar, la relación pedagógica y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maslach & Leiter, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2020). A pesar de la relevancia de esta problemática, persiste un vacío en la literatura respecto al análisis de la carga emocional invisible como factor asociado al burnout docente. La mayoría de los estudios se concentran en variables objetivamente cuantificables como: horas de trabajo, número de estudiantes o carga administrativa, dejando en segundo plano las demandas emocionales no reconocidas que atraviesan la práctica docente cotidiana. En contextos latinoamericanos y, particularmente, en Ecuador, esta dimensión adquiere especial relevancia debido a condiciones sociales, culturales e institucionales

que intensifican el carácter multifuncional del rol docente y amplifican las exigencias emocionales del ejercicio profesional (UNESCO, 2021).

Otro componente central de la carga emocional invisible en el ejercicio docente se relaciona con el temor constante a ser denunciado en el marco de la normativa educativa y de protección de derechos vigente. En la práctica cotidiana, muchos docentes de educación básica experimentan una sensación persistente de vigilancia y vulnerabilidad jurídica al momento de ejercer funciones inherentes a su rol, como realizar llamados de atención, aplicar medidas formativas o intervenir ante conductas inapropiadas de los estudiantes. Estas acciones, propias de la gestión pedagógica y de la convivencia escolar, pueden ser interpretadas de manera negativa o personal por estudiantes, padres de familia, autoridades institucionales, departamentos de consejería estudiantil (DECE) o incluso por colegas, dando lugar a denuncias administrativas que, aun cuando no siempre derivan en sanciones, generan angustia, estrés anticipatorio y desgaste emocional sostenido. Diversos estudios advierten que los entornos educativos altamente regulados, donde predomina una cultura de control y sanción, incrementan el estrés laboral y reducen la percepción de autonomía profesional del docente, factores estrechamente vinculados al burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2020; UNESCO, 2022).

Esta realidad ha contribuido a la configuración de una cultura del miedo, en la que el docente, al intentar cumplir con su labor pedagógica y formativa, se ve obligado a actuar con extrema cautela, priorizando en muchos casos la autoprotección por sobre la intervención educativa oportuna. Vivir bajo la posibilidad latente de una denuncia —fundada o infundada— convierte el aula en un espacio de alta tensión emocional, donde el error, la palabra mal interpretada o el establecimiento de límites pueden derivar en procesos administrativos prolongados, afectando la salud mental del docente y profundizando el riesgo de desarrollar síntomas asociados al síndrome de burnout.

La relevancia de abordar esta problemática radica en que el bienestar emocional del profesorado constituye un elemento clave para la sostenibilidad del sistema educativo y la calidad de la educación. Investigaciones recientes advierten una elevada prevalencia de síntomas de burnout en docentes, asociados a sobrecarga laboral, estrés institucional y demandas emocionales constantes. No obstante, persiste la necesidad de profundizar en cómo estas demandas emocionales invisibles inciden específicamente en el desarrollo del síndrome de burnout y en la percepción que los docentes construyen



sobre su práctica profesional, particularmente en contextos como el ecuatoriano, donde estas exigencias se intensifican.

Desde el punto de vista teórico, este estudio se apoya en el modelo tridimensional del burnout propuesto por Maslach, así como en los aportes contemporáneos sobre trabajo emocional y riesgos psicosociales en educación. Estas perspectivas permiten comprender cómo la gestión emocional sostenida, cuando no es reconocida ni apoyada institucionalmente, se convierte en un factor determinante del desgaste profesional.

La investigación se desarrolla en el contexto del sistema educativo ecuatoriano, caracterizado por transformaciones curriculares, exigencias administrativas crecientes y una fuerte expectativa social que asigna al docente la responsabilidad de atender integralmente al estudiantado. Este marco contextual resulta indispensable para comprender la magnitud de la carga emocional que enfrentan los docentes de educación básica y su relación con el síndrome de burnout.

Finalmente, el objetivo general de este estudio es analizar la relación entre la carga emocional invisible y el síndrome de burnout en docentes de educación básica en Ecuador, con el propósito de generar evidencia empírica que contribuya a la reflexión académica, al diseño de políticas educativas sensibles al bienestar docente y a la implementación de estrategias de prevención orientadas a una práctica educativa más humana, sostenible y realista.

Respuesta del Estado ecuatoriano frente a la carga laboral y emocional docente

En el Ecuador, la problemática asociada a la sobrecarga laboral y emocional del profesorado ha comenzado a ser reconocida de manera progresiva por las entidades estatales, particularmente por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. No obstante, las respuestas institucionales han estado orientadas principalmente a aspectos administrativos y estructurales del sistema educativo, dejando en un segundo plano la atención integral de la carga emocional invisible que enfrentan los docentes de educación básica.

En este sentido, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, implementó en 2025 la estrategia denominada “Tiempo para Ser Docente”, cuyo objetivo central es la reducción de trámites administrativos que históricamente han recaído sobre el profesorado y que consumen una parte significativa de su tiempo de trabajo (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025a). Si bien esta

política constituye un avance en la reorganización del tiempo laboral, su alcance se limita a la dimensión administrativa del trabajo docente y no contempla de forma explícita la gestión emocional permanente que exige el contexto escolar contemporáneo.

De manera paralela, el Estado ecuatoriano ha continuado con procesos de equiparación y homologación salarial, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En julio de 2025, el Ministerio de Educación informó la aplicación de ajustes salariales a más de 1.800 docentes del magisterio fiscal como parte de un plan de valorización docente, con una inversión aproximada de USD 10,4 millones destinada a reconocer su labor y garantizar justicia laboral (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025b; Expreso, 2025). Esta medida forma parte de un proceso progresivo implementado desde años anteriores que busca corregir brechas salariales históricas y dignificar las condiciones económicas del profesorado.

Cabe señalar que, pese a la ampliación del rol docente —que incluye funciones de mediación familiar, contención emocional, orientación psicosocial y atención a conflictos comunitarios—, no existen mecanismos formales de compensación económica específicos para estas tareas adicionales, las cuales exceden claramente la función pedagógica y representan una forma de trabajo emocional que no se refleja proporcionalmente en la remuneración. Esta situación resulta especialmente crítica si se considera que, aunque se han realizado ajustes salariales en el marco de la valorización docente, estos no siempre han sido proporcionales al incremento de las responsabilidades laborales y emocionales asumidas por los docentes en su práctica diaria.

Además, en el contexto ecuatoriano la definición del Salario Básico Unificado (SBU) para 2025 fue fijada en USD 470, un monto que, si bien ha sido objeto de revisión anual por parte del Ministerio del Trabajo, representa un incremento marginal en comparación con las necesidades reales del profesorado de muchas instituciones particulares y las exigencias crecientes de la profesión (Acuerdo Ministerial MDT-2024-300, 2024; Ugarte, Quiñonez & Asociados, 2025). Esta circunstancia contribuye a generar una brecha entre la normativa legal de remuneración mínima y la retribución efectiva percibida por los docentes, quienes deben enfrentar cargas laborales y emocionales elevadas sin el correspondiente reconocimiento económico proporcional.

En síntesis, aunque el Estado ecuatoriano ha tomado medidas para mejorar ciertos aspectos de la carrera docente, y salarios de docentes públicos —como la reducción de cargas administrativas y la homologación salarial progresiva—, las respuestas institucionales no han abordado de manera integral la dimensión emocional invisible del trabajo docente ni han establecido mecanismos de compensación que reconozcan explícitamente las múltiples responsabilidades adicionales que asumen los educadores en la práctica cotidiana.

Por otro lado, el fortalecimiento del sistema educativo mediante la incorporación de nuevos docentes ha sido presentado por el Gobierno Nacional como una medida para reducir la sobrecarga laboral. En 2025, se anunció la vinculación de 2 785 nuevos docentes a través de la plataforma Educa Empleo Docente, con el objetivo de cubrir vacantes y mejorar la atención educativa en distintas regiones del país (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025c). Si bien esta acción contribuye a aliviar parcialmente la carga horaria en determinadas instituciones, no aborda de manera directa el impacto emocional acumulativo que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, dado que muchos de ellos continúan asumiendo funciones adicionales a las asignadas por la carrera docente.

Desde una perspectiva crítica, los gremios docentes —especialmente la Unión Nacional de Educadores (UNE) — han manifestado reiteradamente que las políticas implementadas resultan insuficientes para atender las condiciones reales del ejercicio profesional docente. A través de comunicados y movilizaciones, la UNE ha señalado decisiones del Ministerio de Educación que, según su posición, contradicen compromisos previos de estabilidad laboral y revalorización del magisterio, denunciando desvinculaciones de docentes incluso en contextos donde se había garantizado su permanencia bajo contrataciones ocasionales o provisionales (Primicias, 2026; Expreso, 2026). Además, han cuestionado la ausencia de políticas integrales que reconozcan y compensen las demandas emocionales y psicosociales que afectan a los docentes en su labor diaria.

En este contexto, aunque el marco constitucional ecuatoriano reconoce el derecho del profesorado a una remuneración justa y condiciones laborales dignas, persiste una brecha importante entre la normativa y la realidad cotidiana del aula. La ausencia de políticas específicas que reconozcan y compensen la carga emocional invisible refuerza un escenario en el que el agotamiento emocional se normaliza y el síndrome de burnout se convierte en una problemática estructural del sistema educativo.

Estrategias innovadoras para la prevención y reducción del síndrome de burnout en docentes

Frente a la evidencia de que la carga emocional invisible y las exigencias múltiples contribuyen de manera significativa al desarrollo del síndrome de burnout en docentes, resulta imprescindible implementar estrategias que actúen de manera preventiva en distintos niveles de intervención: individual, institucional y de política educativa. Una base sólida para estas estrategias es el desarrollo de competencias de inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender, regular y utilizar de forma asertiva las propias emociones y las de los demás (López Puente et al., 2023). La investigación de López Puente y colegas señala que cuando el docente domina habilidades de inteligencia emocional, puede responder de manera más efectiva a situaciones complejas del ambiente escolar, reduciendo consecuencias negativas como el estrés, el agotamiento y la desmotivación (López Puente et al., 2023).

Desarrollo de programas de inteligencia emocional y regulación afectiva:

Los programas de formación continua docente deben incorporar módulos obligatorios sobre inteligencia emocional, centrados en habilidades como autorregulación, empatía, autoconciencia, tolerancia a la frustración y resolución constructiva de conflictos. Evidencias internacionales sugieren que la inteligencia emocional está negativamente asociada con niveles elevados de estrés y burnout en docentes, actuando como factor protector al aumentar la capacidad de afrontamiento en situaciones emocionalmente demandantes (Suirá, 2021; Monta Quilumba et al., 2025).

Talleres prácticos de afrontamiento y resiliencia:

Las instituciones educativas deben organizar talleres regulares sobre estrategias concretas de manejo del estrés, identificación de señales tempranas de agotamiento, establecimiento de límites saludables entre trabajo y vida personal, y técnicas de autocuidado basadas en evidencia educativa. Estos talleres pueden incluir prácticas de mindfulness, respiración, hábitos de sueño saludable y construcción de redes de apoyo entre pares.

Integración del acompañamiento psicoemocional institucional:

Más allá de programas aislados, se recomienda implementar servicios permanentes de apoyo psicoemocional dentro de las instituciones educativas, con profesionales capacitados que puedan ofrecer orientación confidencial y continua. El acompañamiento debe ser proactivo, con estudios que han

identificado que ambientes formativos emocionalmente positivos mejoran la productividad y la salud mental del docente (Suiria, 2021).

Formación docente relacional y en clima escolar:

La formación profesional debe incluir competencias en gestión de clima escolar y convivencia educativa, donde aspectos como la empatía, la comunicación asertiva y la mediación de conflictos sean materia de aprendizaje sistemático, no opcional, para docentes en ejercicio (Juan Carlos et al., 2025).

Promoción de políticas institucionales de equilibrio entre tareas:

Las instituciones deben revisar sus culturas organizacionales para reducir la asignación de tareas ajenas al rol pedagógico que incrementan la carga emocional sin reconocimiento proporcional. Establecer límites claros sobre horas de trabajo, reducir la carga administrativa no esencial y garantizar materiales y tecnologías de apoyo son medidas prácticas que pueden disminuir la sobrecarga SISTÉMICA y sus efectos psicosociales.

Modelos de apoyo entre pares y comunidades de práctica:

La creación de comunidades de práctica docente, donde los educadores compartan experiencias, estrategias de afrontamiento y recursos, favorece la cohesión profesional y actúa como red de apoyo social, reduciendo sentimientos de aislamiento y desgaste emocional.

Integración de la inteligencia emocional en la formación inicial docente:

Se recomienda que las universidades y centros de formación docente incorporen transversalmente módulos de inteligencia emocional y gestión del estrés en sus currículos, garantizando que las nuevas generaciones de profesores desarrollen estas competencias desde la formación profesional. Estudios internacionales muestran que la inteligencia emocional es un determinante clave del bienestar docente y puede influir positivamente en la toma de decisiones y en la percepción del estrés laboral.

Estas estrategias, combinadas, no solo abordan la reducción del burnout, sino que también promueven una cultura educativa más humana, resiliente y sostenible, alineada con las demandas reales del sistema educativo contemporáneo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la medición objetiva de variables y al análisis estadístico de la relación existente entre la carga emocional



invisible y el síndrome de burnout en docentes de educación básica. Este enfoque permitió identificar patrones, tendencias y asociaciones significativas a partir de un volumen amplio de datos, garantizando mayor precisión y robustez en los resultados obtenidos (Creswell & Creswell, 2018).

Tipo y alcance de la investigación

Según su alcance, el estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo descriptiva–correlacional. En primer lugar, se describieron las principales características de la carga emocional invisible y los niveles de burnout presentes en la población docente participante; en segundo lugar, se analizó la relación entre ambas variables, sin pretender establecer relaciones causales. Este tipo de investigación resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos complejos asociados al bienestar laboral docente en contextos educativos reales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, de carácter observacional y transversal, dado que las variables no fueron manipuladas y la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Este diseño permitió obtener una visión general del estado emocional y laboral de los docentes de educación básica durante el año lectivo 2025–2026, en su contexto natural de desempeño profesional.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por docentes de educación básica en ejercicio activo que laboran en instituciones educativas públicas y privadas del Ecuador, correspondientes a las regiones Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos, durante el año lectivo 2025–2026.

La muestra estuvo constituida por 2.856 docentes, quienes participaron de manera voluntaria en el estudio. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional y por conveniencia, dado que el acceso a los participantes se realizó mediante difusión abierta del instrumento en entornos digitales dirigidos a docentes. El tamaño de la muestra se considera amplio y adecuado para estudios descriptivos y correlacionales de alcance nacional, permitiendo una mayor representatividad de las distintas realidades educativas del país.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta, aplicada a través de un cuestionario digital elaborado en la plataforma Google Forms. El uso de esta herramienta facilitó el

acceso de docentes de diferentes regiones del país y permitió una recolección eficiente de datos en un periodo determinado.

El instrumento estuvo estructurado en tres secciones:

- Datos sociodemográficos y laborales, que incluyeron variables como región, tipo de institución, años de experiencia docente y nivel educativo en el que laboran.
- Carga emocional invisible, evaluada mediante un conjunto de ítems diseñados a partir de la revisión de literatura reciente sobre trabajo emocional docente, demandas psicosociales no reconocidas y roles ampliados del profesorado.
- Síndrome de burnout, medido mediante el Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), instrumento ampliamente validado para población docente y utilizado en investigaciones recientes en contextos educativos latinoamericanos (Maslach & Leiter, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2020).
- El MBI-ES evalúa tres dimensiones del burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, y ha demostrado adecuados niveles de validez y confiabilidad en estudios contemporáneos en el ámbito educativo (Maslach, Jackson & Leiter, 2018).

Procedimiento de recolección de datos

La aplicación del cuestionario se realizó durante un periodo aproximado de cuatro semanas. El enlace de la encuesta fue difundido a nivel nacional a través de redes sociales y comunidades virtuales dirigidas exclusivamente a docentes, tales como grupos profesionales en Facebook y WhatsApp. Antes de responder el cuestionario, los participantes accedieron a una explicación breve sobre el objetivo del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y la garantía de anonimato.

No se solicitó información personal que permitiera identificar a los participantes ni a las instituciones educativas a las que pertenecen, lo que favoreció respuestas sinceras y redujo el sesgo por deseabilidad social.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación educativa. Se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes, la participación voluntaria y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. Los docentes

participaron libremente y tuvieron la posibilidad de abandonar la encuesta en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Docentes de educación básica en ejercicio activo.
- Docentes que laboran en instituciones educativas del Ecuador (Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos).
- Participantes correspondientes al año lectivo 2025–2026.
- Aceptación voluntaria para responder la encuesta.

Criterios de exclusión:

- Docentes que no se encontraban en ejercicio activo al momento de la aplicación.
- Encuestas incompletas o con respuestas inconsistentes.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce el uso de un muestreo no probabilístico, lo cual limita la generalización de los resultados a toda la población docente del país. Asimismo, al tratarse de un instrumento autoadministrado, los datos se basan en la percepción subjetiva de los participantes. No obstante, el tamaño de la muestra y la diversidad regional fortalecen la validez interna del estudio y permiten una aproximación sólida al fenómeno investigado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de las respuestas obtenidas de **2.856 docentes de educación básica** de las regiones Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos, durante el año lectivo 2025–2026. La información evidencia de manera consistente una **sobrecarga laboral y emocional sostenida**, estrechamente relacionada con manifestaciones propias del síndrome de burnout. Para efectos de claridad, los resultados se organizan en torno a **diez preguntas clave**, diseñadas para explorar la carga laboral, la carga emocional invisible y sus consecuencias en la salud y el bienestar docente.

Sobrecarga laboral y emocional percibida

Tabla 1 Percepción de sobrecarga laboral y emocional en docentes de educación básica (n = 2.856)

Ítem	Pregunta	Opciones de respuesta	%
1	¿Considera que las tareas administrativas superan su función pedagógica?	Siempre	42,8
		Frecuentemente	36,5
		Ocasionalmente	15,2
		Nunca	5,5
2	¿Con qué frecuencia asume funciones que no corresponden a su rol docente (orientador, mediador familiar, psicólogo)?	Siempre	39,6
		Frecuentemente	34,1
		Rara vez	18,7
		Nunca	7,6
3	¿Siente que su carga emocional no es reconocida por la institución?	Totalmente de acuerdo	44,3
		De acuerdo	31,8
		En desacuerdo	16,4
		Totalmente en desacuerdo	7,5
4	¿Ha tenido que cubrir horas clase por ausencia de otros docentes sin reducción de carga laboral?	Sí, frecuentemente	47,9
		Algunas veces	33,2
		Rara vez	12,4
		Nunca	6,5

Los datos muestran que **más del 75 %** del profesorado percibe una sobrecarga laboral constante, derivada no solo del trabajo pedagógico, sino también de exigencias administrativas y roles adicionales no formalizados.

Impacto emocional y temor a expresar el desgaste

Tabla 2 Manifestaciones emocionales y silenciamiento del malestar docente

Ítem	Pregunta	Opciones respuesta	de %
5	¿Siente agotamiento emocional al finalizar la jornada laboral?	Siempre	48,7
		Frecuentemente	32,9
		Ocasionalmente	14,1
		Nunca	4,3
6	¿Evita expresar su cansancio emocional por miedo a represalias o juicios negativos?	Totalmente de acuerdo	37,5
		De acuerdo	30,8
		En desacuerdo	21,6
		Totalmente en desacuerdo	10,1
7	¿Siente que debe “mantener la compostura” aunque emocionalmente esté sobrepasado/a?	Siempre	41,2
		Frecuentemente	35,6
		Rara vez	16,3
		Nunca	6,9

Estos resultados reflejan una **normalización del agotamiento emocional**, donde el silencio se convierte en una estrategia de supervivencia profesional frente a entornos percibidos como poco empáticos o punitivos.



Consecuencias en la salud mental y el descanso

Tabla 3 Impacto de la carga emocional en la salud y el descanso docente

Ítem	Pregunta	Opciones respuesta	de %
8	¿Ha buscado ayuda psicológica o psiquiátrica debido al estrés laboral en los últimos años?	Sí	34,9
		No, pero lo ha considerado	28,6
		No	36,5
9	¿Tiene dificultades para dormir debido a preocupaciones relacionadas con el trabajo?	Siempre	29,7
		Frecuentemente	38,4
		Ocasionalmente	22,1
		Nunca	9,8
10	¿Siente que no logra descansar adecuadamente, incluso fuera del horario laboral?	Siempre	33,5
		Frecuentemente	31,9
		Rara vez	23,4
		Nunca	11,2

Es especialmente relevante que **más del 63 %** de los docentes presenta dificultades frecuentes o permanentes para dormir, y que **uno de cada tres** ha recurrido a apoyo psicológico o psiquiátrico, lo que evidencia un impacto directo de la carga emocional en la salud mental.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que la docencia en educación básica se desarrolla en un contexto de **sobrecarga estructural**, donde las exigencias laborales exceden ampliamente la función pedagógica. La elevada frecuencia con la que los docentes asumen roles adicionales —como mediadores familiares, contenedores emocionales, orientadores y gestores administrativos— contribuye a la acumulación de una **carga emocional invisible**, rara vez reconocida por las instituciones educativas.

La presencia sostenida de agotamiento emocional, junto con el temor a expresar el malestar, coincide con los postulados teóricos del síndrome de burnout, particularmente en su dimensión de agotamiento emocional. El silenciamiento del desgaste, motivado por el miedo a represalias o estigmatización profesional, refuerza dinámicas institucionales que perpetúan el problema y dificultan su abordaje preventivo.

Asimismo, la búsqueda de ayuda psicológica o psiquiátrica por una proporción significativa del profesorado revela que la carga emocional ha superado los mecanismos personales de afrontamiento, trasladándose al ámbito de la salud mental. Las alteraciones del sueño y la incapacidad para descansar adecuadamente confirman la presencia de un desgaste crónico, que no se limita al espacio laboral, sino que invade la vida personal y familiar del docente.

En comparación con investigaciones previas, los hallazgos coinciden en señalar altos niveles de burnout en el profesorado; sin embargo, este estudio aporta evidencia empírica que vincula directamente dicho síndrome con la **invisibilización de la carga emocional** y con una cultura institucional que penaliza la expresión del malestar.

Aporte científico y pertinencia

La principal contribución de este estudio radica en demostrar que la sobrecarga docente no es únicamente cuantitativa, sino profundamente emocional, sostenida y silenciada. La identificación de patrones de agotamiento, miedo, alteraciones del descanso y búsqueda de apoyo profesional posiciona esta investigación como un aporte relevante para la comprensión integral del burnout docente en el contexto ecuatoriano.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados sustentan la necesidad de replantear las políticas de bienestar docente, incorporar estrategias de apoyo psicoemocional institucionalizadas y promover



entornos educativos donde el cuidado del docente sea un eje central de la calidad educativa.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que la **carga emocional invisible constituye un componente estructural del ejercicio docente en la educación básica ecuatoriana**, y se encuentra significativamente asociada con manifestaciones del síndrome de burnout. La evidencia empírica demuestra que las exigencias emocionales no reconocidas —derivadas de la multiplicidad de roles asumidos por el profesorado— inciden de manera directa en el agotamiento emocional y en el deterioro del bienestar docente.

Se confirma que la sobrecarga laboral no se limita a un aumento de tareas administrativas o pedagógicas, sino que incorpora responsabilidades de carácter emocional, relacional y de contención psicosocial que exceden el rol formal del docente. Estas funciones, asumidas de manera recurrente y sin respaldo institucional suficiente, intensifican el desgaste emocional y favorecen condiciones propicias para el desarrollo del burnout.

Asimismo, los hallazgos evidencian la existencia de una **cultura de silenciamiento del malestar docente**, donde una proporción considerable de participantes evita manifestar su agotamiento por temor a represalias, estigmatización o juicios negativos. Esta dinámica institucional actúa como un factor de riesgo adicional, al impedir la identificación temprana del desgaste emocional y la implementación de estrategias preventivas.

Otro aspecto relevante es el impacto de la carga emocional en la salud mental del profesorado. La recurrencia de alteraciones del sueño, la dificultad para lograr un descanso efectivo y la búsqueda de apoyo psicológico o psiquiátrico confirman que el desgaste emocional trasciende el ámbito laboral e interfiere en la vida personal y familiar de los docentes. Estos indicadores refuerzan la necesidad de comprender el burnout como un fenómeno complejo, de carácter crónico y multidimensional.

Desde una perspectiva teórica y aplicada, este estudio aporta evidencia que respalda la incorporación de la **carga emocional invisible** como una variable clave en el análisis del burnout docente, particularmente en contextos educativos latinoamericanos. La investigación contribuye a ampliar el campo de estudio al visibilizar factores que históricamente han sido naturalizados o minimizados dentro de las instituciones educativas.



Finalmente, se reconoce la necesidad de profundizar en investigaciones futuras que exploren, mediante enfoques cualitativos o mixtos, las experiencias subjetivas del profesorado y las dinámicas institucionales que sostienen la invisibilización del desgaste emocional. Asimismo, resulta pertinente indagar el impacto de políticas de bienestar docente y programas de apoyo psicoemocional en la prevención del burnout, con el fin de generar propuestas sostenibles que fortalezcan la salud integral del profesorado y, por extensión, la calidad del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Diario Centro. (2025). Pronunciamientos de la Unión Nacional de Educadores sobre condiciones laborales y bienestar docente. Diario Centro.
- EdWeek Research Center. (2022). Teachers spend hundreds of dollars a year on classroom supplies. Editorial Projects in Education. <https://www.edweek.org>
- Hermitaño Cuenca, R. E., & Zanabria Vargas, E. (2024). Importancia de la inteligencia emocional en la capacidad profesional de los docentes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 393–405. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.731>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- López Puente, E. S., Tituaña José, M., Yaguache Guillermina, O., Piarpuezan Elva, M., & Herrera Sandoval, L. (2023). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 309–331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory manual* (4th ed.). Mind Garden.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2019). Understanding burnout: New models. En C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley.



- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Normativa para la gestión económica y prohibición de cobros en instituciones educativas fiscales. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). Estrategia “Tiempo para ser docente”. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). Proceso de homologación y equiparación salarial docente. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025c). Vinculación de nuevos docentes mediante el programa Educa Empleo. Gobierno del Ecuador.
- National Education Association. (2023). Out-of-pocket spending by educators: A National Perspective. NEA.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Burn-out an occupational phenomenon. World Health Organization. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon>
- Primicias. (2024). Ministerio de Educación recuerda que está prohibido cobrar cuotas a padres de familia en instituciones educativas públicas. Primicias.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. *Social Psychology of Education*, 23(3), 719–744. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-3>
- Suárez, J. M., Martín, J. C., & Jiménez, D. (2021). Emotional intelligence, resilience and burnout in teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Unión Nacional de Educadores. (2025). Pronunciamientos sobre condiciones laborales y bienestar docente. Unión Nacional de Educadores.