



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El Síndrome de Boreout durante la pandemia en los docentes de escuelas normales mexicanas. Estudio cuantitativo comparativo

Sandra Inés Trujillo Juárez

Escuela Normal Oficial de Irapuato

sitrujilloj@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González

Escuela Normal Oficial de Irapuato

adelgadog@enoi.edu.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: . Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La presente investigación describe el Síndrome de Boreout (síndrome de aburrimiento laboral), cómo este se diferencia del Síndrome de Burnout (síndrome de quemado) y cómo puede verse exacerbado durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19. Se realizó un estudio cuantitativo con 250 docentes de diferentes escuelas normales públicas de México, aplicando un cuestionario via Google Forms, validado a través del coeficiente Alfa de Cronbach, para medir el nivel de boreout en los docentes y descubrir si existe diferencia significativa entre los grupos divididos por género, edad, situación de cohabitación y situación de apoyo a los hijos. Se utilizaron las pruebas de normalidad de los datos de Anderson-Darling, Ryan-Joiner y Kolmogórov-Smirnov, en las que se obtuvo un valor de $p < 0.05$. Se realizaron las pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, y se empleó Minitab para el análisis de los datos. Los hallazgos muestran que el nivel de boreout de la mayoría de los docentes es moderado o en riesgo, y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de género y situación de cohabitación, pero sí un mayor nivel de boreout en el grupo que no tiene hijos o que no viven juntos. En cuanto a la edad, el grupo de mayor boreout es el de “20-30” años y el nivel va disminuyendo de forma monótona hasta llegar al grupo de “más de 60” años, quienes presentan el menor boreout. Se evidencia que el Síndrome de Boreout sí está presente en la población de docentes de escuelas normales durante esta pandemia.

Palabras clave: Boreout, confinamiento, docentes, pandemia, síndrome laboral.

Introducción

La pandemia, el confinamiento y la suspensión de clases presenciales solicitados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir del 11 de marzo del 2020 y en México el 16 de marzo por la Secretaría de Gobernación (SEGOB) en el Diario Oficial de la Federación (Secretaría de Gobernación, 2020), cambiaron por completo la vida de los docentes, quienes tuvieron que adaptarse al trabajo a distancia, aprender nuevas formas y herramientas de trabajo, enfrentarse a diversos factores como problemas de tecnología, conexión, espacio, tiempo, pérdida del contacto directo con los alumnos, y además una difícil realidad pedagógica: cubrir contenidos no equivale a generar aprendizajes. Contra la voluntad de muchos, sufrieron un cambio de entorno, esquema pedagógico, modelo educativo, forma y fondo. De acuerdo con varios estudios, esta docencia totalmente diferente, ha representado crecimiento para algunos y ventajas para otros, y en otros casos desventajas, obstáculos, presión, e incluso afectaciones mentales y emocionales (Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura, 2020).

La Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) manifestó la gran importancia de fortalecer los modelos de educación a distancia sobre una base de resiliencia y cuidados de salud centrados en la persona, identificando las debilidades, capitalizando el movimiento generado por la pandemia y la respuesta a la crisis. Es muy importante conocer si la salud emocional de los docentes se ha visto afectada, incluso en los docentes con experiencias positivas, con la finalidad de crear conciencia y actuar en consecuencia, tanto en lo individual como en lo colectivo. El primer paso para enfrentarse a los síndromes laborales es saber detectarlos a tiempo y difundir posibles soluciones; que los docentes conozcan cómo se sienten, sepan qué es lo que están experimentando y por qué, y cómo poder salir de ello para evitar las consecuencias previamente mencionadas.

En este estudio se describe en qué consiste el síndrome de boreout, en qué se diferencia del ya famoso síndrome de burnout, y cómo es que puede verse exacerbado durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19. En estos tiempos en los que el estrés laboral es común e incluso se relaciona con productividad, rendimiento y autoexigencia, es natural que se hable tanto del burnout. Sus consecuencias están muy bien definidas y son evidentes en la salud, actitud y desempeño de quien lo padece. No sucede así con el boreout, ya que entre las características de este síndrome está el disimular, el aparentar estar ocupado, y muy pocos trabajadores desean reconocer que están aburridos, desinteresados o infraexigidos en el trabajo. Las consecuencias para quienes lo padecen y para la institución pueden ser graves (Rothlin y Werder, 2011), y lo normal es que quienes lo experimenten ni siquiera lo sepan (ya que no lo conocen), simplemente carecen de una buena conexión con su trabajo, y no sienten interés en su desarrollo y sus responsabilidades, vinculación con su institución, gusto por sus labores, sentido o motivación, pudiendo caer en el hastío o hartazgo. Es por estas razones que uno de los propósitos de este trabajo de investigación es contribuir al estudio del síndrome del boreout en los docentes en medio de la pandemia, para crear conciencia del mismo, y dar a conocer qué circunstancias lo ocasionan.

Preguntas

- ¿Qué es el síndrome de boreout?
- ¿Hay prevalencia de boreout en los docentes de las escuelas normales?
- ¿Existen diferencias en los niveles de boreout entre los distintos grupos?

Objetivos

Investigar de manera documental en qué consiste el síndrome de boreout, qué lo causa y sus consecuencias.

1. Obtener y analizar las respuestas de una muestra de docentes de diversas escuelas normales de la República Mexicana para averiguar si existe boreout, en qué medida y qué grupos lo padecen en mayor medida que otros.
2. Dar a conocer los resultados y las recomendaciones correspondientes.

En el caso de los docentes, el cuidado de su bienestar en estas circunstancias resulta imperativo. Numerosos estudios han documentado que, en situaciones normales, los docentes son susceptibles de padecer síndromes laborales (Scheuch et al., 2015; Gluschkoff et al., 2016) y que sus emociones impactan en el aprendizaje de los alumnos, lo cual se hace evidente en los resultados. Existe una relación cognitiva-afectiva en el aprendizaje, tanto presencial como en línea (Moreno y Mayer, 2007; Plass y Kaplan, 2016; Plass y Kalyuga, 2019); esta es sensible y reacciona cuando existen circunstancias extraordinarias como las que vivimos ahora (Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura, 2020).

Hipótesis

- H1: Existe diferencia en el nivel de boreout reportado por género.
- H2: Existe diferencia en el nivel de boreout reportado por situación de cohabitación.
- H3: Existe diferencia en el nivel de boreout reportado por situación de hijos.
- H4: Existe diferencia en el nivel de boreout reportado por edad.
- H0: No existe diferencia en el nivel de boreout reportado.

Desarrollo

Marco teórico

La pandemia llevó a todos los docentes a realizar sus labores desde casa (teletrabajo) de la noche a la mañana y sin preparación previa. De acuerdo con estudios realizados en varios países (Messenger, 2019), los trabajadores que desempeñan el teletrabajo, trabajan considerablemente más horas que los que cumplen una jornada normal en el

centro de trabajo. Debido a la autogestión del tiempo, algunos realizan quehaceres domésticos, tareas personales o familiares y pausan sus actividades a su placer, lo cual fomenta que tengan que trabajar por las tardes o noches e incluso los fines de semana, más que los trabajadores en las instalaciones. Esta “porosidad”, como la llaman ellos, extiende la duración de las jornadas laborales, puede minar la productividad y también la concentración. Es común que se genere un desbalance entre la vida laboral y la personal (Messenger, 2019).

En México, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social aborda los Factores de riesgo psicosocial en el trabajo en la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 (STPS, 2018), empezando por su identificación, análisis y prevención. Con el confinamiento impuesto por la pandemia, diversos elementos se han alterado, aumentando algunos de los factores de riesgo. Por ejemplo, en la Norma Oficial ya mencionada, la STPS (2018) define como Entorno Organizacional Favorable:

Aquel en el que se promueve el sentido de pertenencia de los trabajadores a la empresa; la formación para la adecuada realización de las tareas encomendadas; la definición precisa de responsabilidades para los trabajadores del centro de trabajo; la participación proactiva y comunicación entre trabajadores; la distribución adecuada de cargas de trabajo, con jornadas de trabajo regulares conforme a la Ley Federal del Trabajo, y la evaluación y el reconocimiento del desempeño (STPS, 2018, inciso 4.6).

Las condiciones actuales de la pandemia han afectado ese entorno organizacional favorable, generando o acentuando así los síndromes de burnout y boreout, dado que el aislamiento deteriora el sentido de pertenencia, la adecuada formación (para muchos docentes no es lo mismo el entorno virtual que el presencial), la comunicación y participación tampoco son iguales, las cargas de trabajo se han extendido o amalgamado con la vida cotidiana en el hogar, y la evaluación, supervisión y reconocimiento han disminuido o casi desaparecido para algunos.

Buscando legislar las condiciones del teletrabajo, conocido en México también como “home office”, la cámara de diputados aprobó el 8 de diciembre del 2020 una reforma al artículo 311 de la Ley Federal del Trabajo en la que agrega 11 artículos relacionados con el teletrabajo, (Secretaría de Gobernación, 2021), buscando que los trabajadores realicen su trabajo en condiciones óptimas y tratando de prevenir los síndromes laborales.

En la actualidad, existen 264 escuelas normales públicas distribuidas en todos los estados de México. Desde que inició la pandemia, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, antes Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación [DGESPE]), ha abordado diferentes estrategias para posibilitar el trabajo en línea y apoyar a los docentes (DGESPE, 2020). Desde abril de 2020, cada mes se reportan en el boletín diferentes acciones nacionales y estatales en apoyo a los docentes y la educación a distancia. Sin embargo, no ha sido nada fácil para la mayoría de los docentes, y aún con los avances, pudiera darse el caso de transitar entre el burnout y el boreout.

Desde que comenzó la pandemia, diversos estudios en varios países han documentado a los docentes sometidos a estrés, agotamiento, conflicto, adaptación forzada, exceso de trabajo, y desarrollo de síndromes laborales que no tenían en lo presencial, o la acentuación de los que ya se tenían, como es el caso del síndrome de burnout o quemado, ampliamente documentado desde antes y también durante la pandemia (Messenger, 2020; OECD, 2020; OMS, 2020; Seibt & Kreuzfeld, 2121).

Los síndromes laborales como el burnout y el boreout tienen repercusiones en lo emocional, cognitivo, conductual y fisiológico, y consecuencias en la productividad, la calidad de vida, la salud física y mental, generando problemas personales, familiares y laborales, y riesgos de alcoholismo, tabaquismo y otras adicciones (Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], s.f.).

La OMS define al burnout (OMS, 2019) como el síndrome derivado del estrés crónico en el lugar de trabajo que provoca desgaste profesional, y ha decidido incluirlo en la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos como parte de los padecimientos ocasionados por el trabajo. Esta inserción entrará en vigor en 2022, lo que proporcionará formalidad para médicos, centros de salud y aseguradoras, entre otros aspectos relevantes. No así el boreout, que apenas comienza a documentarse y darse a conocer. El burnout, tan famoso durante la última década, fue mencionado por primera vez en los años 70. El boreout apenas fue dado a conocer en el año 2007 por los psicólogos suizos Rothlin y Werder (2011).

El burnout, de acuerdo con Maslach y Jackson (1981) se manifiesta con cansancio emocional, despersonalización o deshumanización y falta de realización personal en el trabajo. Años después incluyeron también negativismo o cinismo, falta de energía y eficacia profesional reducida, mismos que menciona la OMS (2019), y todos ellos debido al prolongado exceso de estrés y carga laboral. El boreout, por el contrario, se caracteriza por el aburrimiento, el desinterés y la infraexigencia (Rothlin y Werder, 2011). El burnout surge por tener demasiadas cosas que hacer. El boreout, por el contrario, aparece por tener pocas cosas que hacer, o actividades monótonas y rutinarias que ya no representan ningún reto o satisfacción, que carecen de sentido o motivación; la persona no siente estrés, pero tampoco estímulos (Barrios y Velasco, 2016). Se presentan algunas diferencias en la siguiente tabla:

Tabla 1. Diferencias entre el burnout y el boreout

Burnout	Boreout
Surge por estrés crónico y exceso de demandas Las tareas llegan a sobrepasar las capacidades del trabajador o el tiempo de que dispone.	Surge por aburrimiento crónico y falta de demandas Las tareas son inferiores a las capacidades del trabajador y le sobra tiempo, mismo que desperdicia u ocupa en cosas que no son del trabajo.
Las actividades implican retos grandes o constantes. La presión del trabajo o los jefes es grande.	Las actividades no implican reto o motivación. Hay infraexigencia, tanto por parte de los jefes como del mismo trabajador.
Aunque el trabajador se interese en cumplir con todo su trabajo, a la larga no puede.	Hay desinterés. El trabajador tiene menos trabajo, pero aparenta tener mucho para evadir más tareas.

Fuente: Creación propia con datos obtenidos de Barrios y Velasco, 2016; Bruhlmann, 2015; Cabrera, 2014; Maslach y Jackson, 1981; Rothlin y Werder, 2011.

Aunque las características son muy distintas, hay consecuencias que aparecen en ambos trastornos: la persona termina cansada, desvinculada de su trabajo, con poca eficiencia, productividad o crecimiento, falta de concentración, apatía, hartazgo, mala actitud y afectaciones en lo emocional, cognitivo, conductual y fisiológico, las cuales sí son diferentes pero igual de negativas, pueden conducir a una mala calidad de vida, malas relaciones con los demás, insatisfacción crónica, adicciones, ausentismo y otras conductas negativas que afectan directamente a la institución laboral. Existen algunos estudios que han documentado los efectos negativos del boreout, trastorno que vale la pena investigar y dar a conocer (Bruhlmann, 2015; Labath, 2020; Rothlin y Werder, 2011). Como se dijo anteriormente, es común que quienes lo padecen no estén conscientes de ello ni lo conozcan, y los jefes no sepan cómo detectarlo, cómo lidiar con él o prevenirlo. La Organización Mundial de la Salud está planeando la elaboración de lineamientos para el bienestar mental laboral basados en evidencia (OMS 2019), de allí la importancia de documentar también este síndrome.

Hay docentes que no experimentarían el boreout en condiciones normales de trabajo, pero con todos los cambios que generó el confinamiento y el trabajo a distancia, el entorno organizacional favorable cambió. Algunos están contentos con las ventajas de trabajar en casa, pero también están los que extrañan impartir sus clases en las aulas, estar con sus alumnos, interactuar con sus compañeros, asistir a la escuela, y disfrutar los eventos académicos, deportivos, culturales y sociales. La eliminación de todo esto favorece la aparición del aburrimiento, disimulado tal vez con la conveniencia de no tener que trasladarse, de poder estar con los hijos, de poder cuidar de la casa y atender asuntos personales. Los días se tornan rutinarios, la interacción en línea no es la misma, los horarios tampoco, y las necesidades de la familia y el hogar invaden las horas del trabajo y viceversa, para entonces terminar ocupados todo el tiempo, pero con la sensación de no estar avanzando ni logrando lo mismo que antes, y en el fondo sentirse culpables, menos motivados, desinteresados, y además desvinculados de su institución por la separación. También puede ser que en estas condiciones no haya la misma exigencia que en lo presencial; si el trabajo es sincrónico (en videoconferencia) y asíncrono (enviando materiales y recibiendo tareas), es probable que no se les exija cubrir todas

las horas de clase que antes impartían, y exista la posibilidad de procrastinar más, hacer más pausas, cubrir solamente los temas más importantes y tener menos o casi ninguna supervisión de parte de las autoridades, y entonces surge la infraexigencia hasta en los detalles más pequeños. No es indispensable arreglarse como antes, y aunque resulta muy cómodo llevar atuendos que jamás se utilizarían para presentarse en la escuela, la conveniencia puede convertirse en andar desaliñados, y el sobrepeso y deterioro de algunos termina minando la autoestima con esa infraexigencia. Pueden parecer cómodos, pero en el fondo no se sienten tan bien, saben que hay varias cosas que podrían estar haciendo mejor. Existen dificultades que a veces se presentan en la modalidad de home office, en este caso, la mala conexión del docente o de los alumnos, las cámaras apagadas, la participación atenuada, las demandas de los propios hijos, etcétera, y todos estos inconvenientes pueden generar el deseo de compensarse y auto permitirse, produciendo aburrimiento, desinterés, e infraexigencia, lo que conduce al boreout (Rothlin y Werder, 2011). Entonces, hay actividades que empiezan a perder el sentido, que no motivan, que son monótonas, que dan flojera y producen tedio, hastío, hartazgo; y el confinamiento no ayuda, no permite reunirse, salir, despejarse, distraerse. No para todos, pero este escenario sí puede producir el boreout, y eso es lo que se pretende descubrir con esta investigación.

Metodología

Este estudio es cuantitativo no experimental (Johnson y Christensen, 2014) de corte comparativo, en el que se analizaron los resultados en varias categorías: grupo de edad, género, parentalidad y apoyo a los hijos y situación de cohabitación, para conocer si existe diferencia entre los grupos en el nivel de boreout reportado de acuerdo con las respuestas de los docentes de las escuelas normales.

La muestra se conformó por 250 docentes de diferentes escuelas normales de México, 169 de género femenino, 80 masculino y otro (1); con edades en rangos de décadas desde los 20 hasta más de 60 años, de las cuales las más representativas fueron de 31 a 40 y de 41 a 50.

El instrumento que se utilizó contiene 24 preguntas, de las cuales ocho corresponden a datos, situación y preferencias personales, y 16 fueron tomadas de dos instrumentos validados para medir el boreout (Cabrera, 2014; Barrios y Velasco, 2016), cuyas respuestas incluyen una escala unifactorial de Likert de cuatro niveles para responder de acuerdo con la frecuencia de los sucesos de las preguntas. Los valores en la escala de Likert van desde el 0 hasta el 3: Nunca (0), varios días (1), la mitad del tiempo (2) y casi diario (3), para diagnosticar el nivel de boreout de los docentes, el cual puede ser bajo, moderado, en riesgo y alto.

Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad del instrumento en esta población se evaluó a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Se considera que valores del alfa superiores a 0.7 o 0.8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. En el caso de este trabajo el coeficiente alfa tiene un resultado de 0.888, por lo que queda establecida la fiabilidad del instrumento en esta población particular (Cronbach, 1951)

Pruebas de normalidad de los datos

Para decidir las pruebas estadísticas adecuadas que permitan la comparación entre grupos se llevan a cabo pruebas de normalidad con el fin de determinar si se deben utilizar estadísticos paramétricos o no paramétricos. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Pruebas de normalidad de los datos

Prueba	Media	Desv. Est.	Valor	P
Anderson-Darling	0.994	0.523	AD=3.64	p<0.005
Ryan-Joiner			RJ=0.976	p<0.010
Kolmogórov-Smirnov			KS=0.103	p<0.010

Nota: En las tres pruebas el valor p es menor a 0.05.

El análisis de los datos se llevó a cabo usando el software especializado Minitab (Bryman & Cramer, 1996) non-technical approach as the very successful SPSS version. Students will learn a wide range of quantitative data analysis techniques and become familiar with how these techniques can be implemented through the latest versions of Minitab. Techniques covered include univariate analysis (with frequency tables, measures of dispersion and histograms. Cuando las pruebas de normalidad arrojan un valor $p \leq 0.05$, se puede concluir que los datos no siguen una distribución normal. En estos casos, (Walpole et al., 2012), se decide llevar a cabo las pruebas de hipótesis con estadísticos no paramétricos, en particular la prueba Mann-Whitney para el caso de comparación por género y la Kruskal-Wallis para el caso de comparación por cohabitación, la ayuda a los hijos y la edad (Siegel, 1956).

Resultados

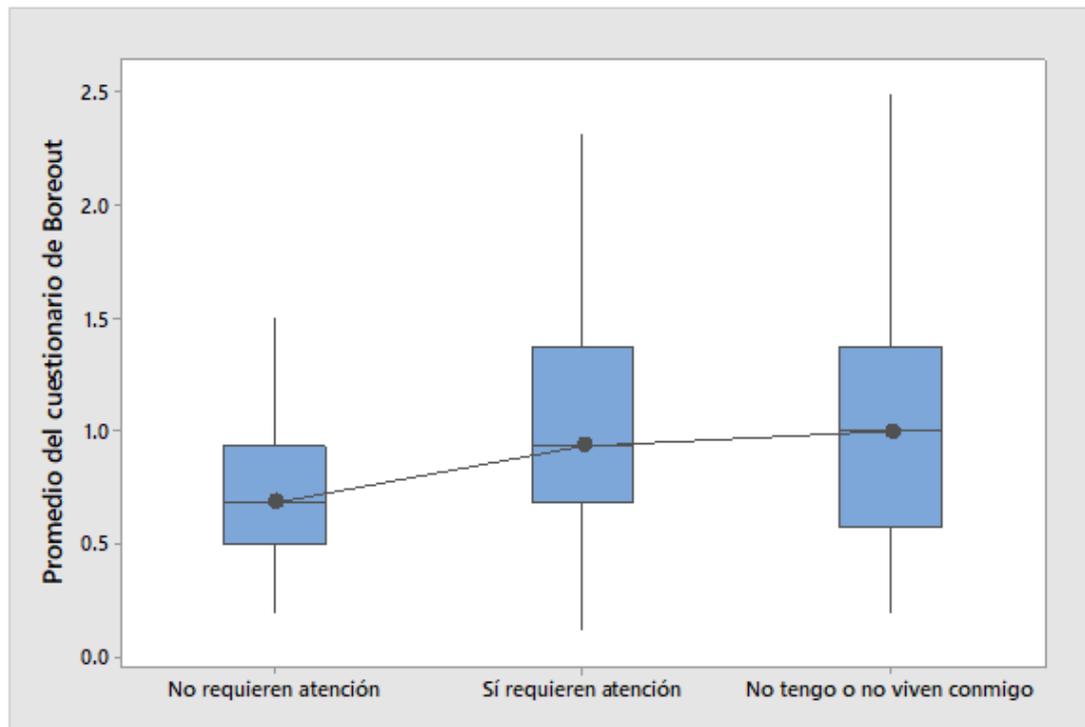
Se realizó la prueba de hipótesis no paramétrica de Mann-Whitney para el caso del género y se tuvo un resultado no estadísticamente significativo con un p-valor de 0.095, por lo que se establece que no hay diferencia debido al género en la prevalencia del síndrome de boreout.

Por otro lado, para el caso de la hipótesis relacionada con la situación de cohabitación, el resultado de la prueba Kruskal-Wallis arrojó un p-valor de 0.692, por lo que no hay diferencia significativa entre los grupos: vive con niños, vive con niños y adultos, vive con otros adultos y vive solo.

En el caso de la situación de hijos, que mide el nivel de boreout de los grupos “mis hijos no requieren atención”, “mis hijos sí requieren atención” y “no tengo o no viven conmigo”, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis

indica que sí existe diferencia significativa entre los grupos con un $p < 0.005$, como se muestra en la Figura 1. Se puede observar que el grupo que mayor boreout presenta es el de “no tengo o no viven conmigo”.

Figura 1. Situación de ayuda a los hijos y boreout de los docentes

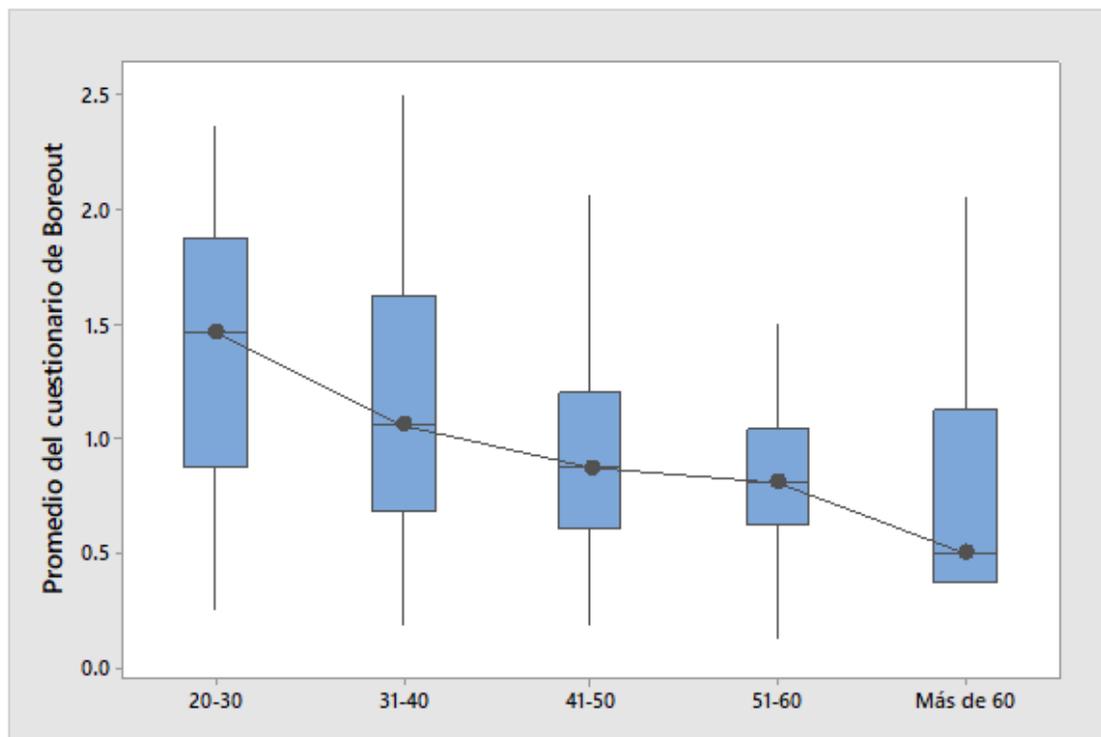


Situación	N	Mediana	H	p
No requieren atención	47	0.687	10.72	0.005
Sí requieren atención	123	0.937		
No tengo o no viven conmigo	80	1		

Fuente: creación propia.

Para la hipótesis de diferencia por grupo de edad, se analizaron los datos reportados por cinco grupos: “20-30”, “31-40”, “41-50”, “51-60” y “más de 60”. Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis indican que sí existe diferencia significativa entre los grupos de edad con un $p < 0.001$, como se muestra en la Figura 2. Se puede observar un fenómeno muy interesante que indica que el grupo que mayor boreout presenta es el de “20-30” años y el boreout va disminuyendo de forma monótona en los grupos hasta llegar al grupo de “más de 60” años, que presenta el menor nivel.

Figura 2. Edad y nivel de boreout de los docentes

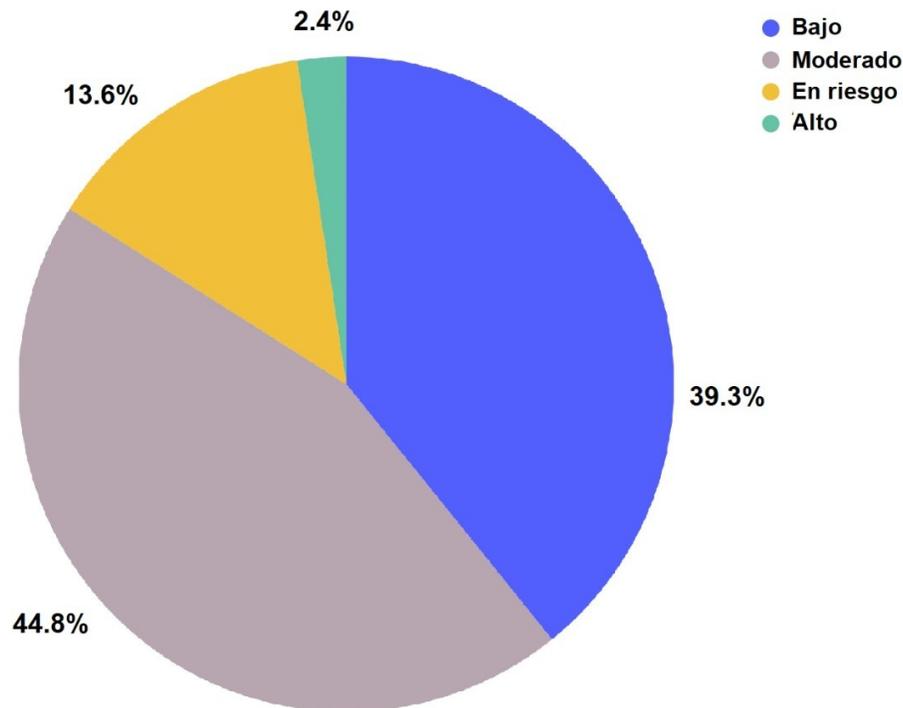


Edad (años)	N	Mediana	H	p
20-30	18	1.468	24.64	0.000
31-40	81	1.062		
41-50	81	0.875		
51-60	56	0.812		
Más de 60	14	0.500		

Fuente: creación propia.

Con respecto al nivel de boreout de los docentes en general, 39.3% obtuvo como resultado un nivel bajo, 44.8% moderado, 13.6% en riesgo y 2.4% alto, como se puede observar en la Figura 3.

Figura 3. Nivel de boreout de los docentes



Por último, 37% de los docentes de la muestra afirmaron que la mayoría de sus respuestas se deben a la pandemia y 32% que algunas de ellas. A pesar de las ventajas de trabajar en casa, solamente el 12.7% manifestaron que no desean volver a clases presenciales.

Conclusiones

Los docentes deben sentirse bien para enseñar bien. (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Todo lo que favorezca el bienestar de los docentes debe ser procurado por ellos mismos y por sus autoridades responsables. El desarrollo profesional de los docentes y la calidad de su trabajo dependen en gran manera de su equilibrio emocional, su satisfacción y sus fortalezas (Marchesi, 2007). No se sabe aún cuánto tiempo seguirán las clases a distancia y cómo será el cambio al volver, pero de acuerdo con los resultados es evidente la prevalencia del boreout en la mayoría de los docentes durante esta etapa histórica de pandemia y confinamiento. ¿Qué se puede recomendar? De acuerdo con García-Allen (2015), mejorar el clima laboral promoviendo el trabajo en equipo, aumentar el grado de autonomía y control en el trabajo, facilitar los recursos necesarios para el correcto desarrollo de las actividades, implementar programas dirigidos a la mejora del control emocional y la resolución de problemas, mejorar las redes de comunicación y promover la participación de todos, son algunas estrategias para salir del estado de desinterés, aburrimiento e infraexigencia.

Referencias

- Barrios, C., y Velasco, J. (2016). *Adaptación de un instrumento para medir el síndrome de aburrimiento al trabajo (boreout) en población laboral mexicana*. (Tesis de licenciatura no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Bruhlmann, T. (2015). Fatigue in burnout and boreout. *Rev Med suisse*. 11(471). 923-926. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26072599>
- Bryman, A., & Cramer, D. (1996). *Quantitative Data Analysis with Minitab*. Routledge.
- Cabrera, L. (2014). Síndrome de Boreout: diseño, confiabilidad y validación preliminar de un instrumento para su medición. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*. 46(3). 259-265. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/suis/v46n3/v46n3a06.pdf>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- DGESPE. (2020). *Boletín Abril 2020*, Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación, Dirección de Desarrollo Académico, <https://mailchi.mp/6e61646b2e7d/abril20>
- García-Allen, J. (2020). Síndrome Boreout: aburrimiento en el trabajo. *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/organizaciones/boreout-aburrimientotrabajo>
- Gluschkoff K, Elovainio M, Kinnunen U, Mulla S, Hintsanen M, Keltikangas-Järvinen L, Hintsala T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine* (London). 66(7):564-570. doi: 10.1093/occmed/kqw086. Recuperado de <https://academic.oup.com/occmed/article/66/7/564/2222670>
- Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. (2020). *Informe Final sobre la participación de los profesores* (Reporte en línea). Recuperado de <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-FINAL-GIESUC-profesores.pdf>
- Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (s.f.) *Estrés Laboral*. Salud en línea. Gobierno de México. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Labath, L. (2020). Boreout, el síndrome del aburrimiento. *Psyciencia*. Recuperado de: <https://www.psyciencia.com/boreout-el-sindrome-delaburrimiento/>
- Levy, P. S., & Lemeshow, S. (1999). *Sampling of Populations* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. Vol. 2.99-113. Recuperado de https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Messenger, J. (2019). *Telework in the 21st Century – An evolutionary perspective*. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781789903751> (abril 9 de 2021).
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*. OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/1686c758-en>
- Organización Mundial de la Salud. (28 de mayo de 2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. *Departmental news*. Recuperado de: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. In S. Y. Tettegah & M. P. McCreery (Eds.), *Emotions, Technology, and Learning*, 131–161. London: Academic Press.
- Plass, J.L., & Kalyuga, S. (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31, 339-359.
- Rothlin, P. & Werder, P. (2011). *El nuevo síndrome laboral boreout: recupera la motivación*. España. Debolsillo
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Dtsch Arztebl International*. 112(20):347-56. doi: 10.3238/arztebl.2015.0347. Recuperado de <https://www.aerzteblatt.de/int/archive/article/170603>
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación*. DOF: 01/04/2020. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020
- Secretaría de Gobernación. (2021). *Diario Oficial de la Federación*. DOF: 11/01/2021. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609683&fecha=11/01/2021
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (23 de octubre de 2018). NORMA Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. *Diario Oficial de la Federación*, Secretaría de Gobernación, México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018
- Seibt, R., & Kreuzfeld, S. (2121). Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers. *Int J Environ Res Public Health*.18(4):1535. doi: 10.3390/ijerph18041535. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33562788/>
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the behavioral sciences*. McGraw Hill.
- Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L., & Ye, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (Ninth). Pearson.