Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Burnout y bienestar profesional en la enseñanza de lenguas: comparación entre docentes en línea y presenciales

Relatrice
Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice
Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez

Laureanda
Pistellato Laura
matricola 874521

Anno Accademico
2025/2026

Per aspera ad me ipsam

Índice

Abstract p. 2

Introducción p. 4

Capítulo I - El *burnout* como constructo psicológico y organizacional p. 9

1.1 Del estrés crónico al *burnout* p. 9
1.1.1 Estrés, estrés crónico y afrontamiento p. 10
1.1.2 Origen y evolución del concepto de *burnout* p. 14
1.2 El modelo de Maslach y la medición del *burnout* p. 17
1.2.1 El modelo multidimensional de Maslach y el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) p. 22
1.2.2 El *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) p. 25
1.3 El *Job Demands-Resources Model*: demandas y recursos laborales p. 27

Capítulo II - Bienestar profesional y especificidades de la enseñanza de lenguas en línea p. 30

2.1 El bienestar profesional y su relación con el *burnout* p. 30
2.2 El docente como figura relacional y emocional p. 32
2.3 Implicaciones de la enseñanza en línea p. 36
2.4 El *burnout* en el contexto de la enseñanza de lenguas en línea p. 43

Capítulo III - El estudio p. 52

3.1 Objetivo y preguntas de investigación p. 53
3.2 Metodología p. 54
3.2.1 Instrumentos utilizados p. 54
3.2.2 Procedimiento de recogida de datos p. 56
3.2.3 Muestra p. 59
3.2.4 Procedimientos de análisis de los datos p. 60

Capítulo IV - Resultados y discusión p. 64

4.1 Participantes p. 64
4.2 Resultados del CBI p. 66
4.3 Respuestas abiertas del cuestionario p. 70
4.4 Entrevistas p. 72
4.5 Integración de los resultados p. 76
4.5.1 Niveles de *burnout* en los dos grupos - PI1 p. 76
4.5.2 Experiencia de agotamiento y bienestar - PI2 p. 77
4.5.3 Factores laborales y contextuales asociados al *burnout* - PI3 p. 78
4.6 Discusión p. 80

Conclusiones p. 86

Referencias p. 91
Dichiarazione sull'utilizzo di tecnologie di intelligenza artificiale generativa p. 98

ABSTRACT

El presente estudio analiza y compara el *burnout* en los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y de manera presencial, considerando las tres dimensiones del *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI): *personal burnout, work-related burnout* y *student-related burnout*. La investigación profundiza asimismo en la manera en que los docentes describen su propia experiencia de agotamiento y bienestar laboral y en los factores profesionales y contextuales percibidos como asociados al *burnout* en los dos contextos de enseñanza.

Se adoptó un enfoque de *mixed methods*, integrando datos cuantitativos y cualitativos. En la primera fase de la investigación participaron 68 docentes de lenguas. A efectos de la comparación, se consideraron 59 participantes, de los cuales 35 eran docentes que enseñaban predominantemente de manera presencial y 24 predominantemente en línea; los 9 docentes que trabajaban en modalidad mixta fueron excluidos de los análisis comparativos. El cuestionario incluía la versión italiana para docentes del CBI, compuesta por 19 ítems, y algunas preguntas abiertas relativas a la experiencia profesional y a las condiciones asociadas al cansancio. En una segunda fase se realizaron además ocho entrevistas semiestructuradas, cuatro con docentes en línea y cuatro con docentes presenciales.

Los resultados del CBI muestran niveles globalmente similares en los dos grupos: el *personal burnout* presenta valores medios prácticamente superponibles, mientras que en el *work-related burnout* y en el *student-related burnout* los docentes presenciales presentan valores ligeramente superiores. El grupo en línea presenta además una mayor variabilidad interna, sobre todo en las dimensiones personal y laboral. La comparación se llevó a cabo exclusivamente en términos descriptivos y, por tanto, no permite establecer la significación estadística de las diferencias observadas.

El análisis cualitativo pone de manifiesto cómo la carga y la organización del trabajo, la relación con los estudiantes, la autonomía, las posibilidades de recuperación, el apoyo profesional y las condiciones específicas de la modalidad de enseñanza pueden configurarse, según el contexto, como demandas o recursos laborales. Los resultados se

interpretan a la luz del *Job Demands-Resources Model* y sugieren que el *burnout* no puede atribuirse únicamente a la distinción entre enseñanza en línea y presencial. La composición de los dos grupos exige, de hecho, una especial cautela interpretativa, ya que la modalidad didáctica, el contexto profesional, el tipo de contrato y los destinatarios de la enseñanza se encuentran parcialmente solapados. Por tanto, el estudio tiene una finalidad exploratoria y descriptiva y pone de relieve la necesidad de considerar la interacción entre las distintas condiciones profesionales para comprender el *burnout* de los docentes de lenguas.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis nace del interés por el bienestar profesional de los docentes de lenguas y, en particular, por el fenómeno del *burnout*. La enseñanza constituye una actividad caracterizada por un elevado grado de implicación cognitiva, emocional y relacional: el docente no solo está llamado a transmitir conocimientos, sino también a apoyar la motivación de los estudiantes, gestionar las dinámicas del grupo, adaptar materiales y estrategias didácticas y construir un entorno favorable para el aprendizaje. Estas demandas adquieren una relevancia específica en la educación lingüística, en la que la relación, la comunicación y la dimensión emocional forman parte integrante del proceso didáctico. La ansiedad, el miedo al error, la motivación y la participación de los estudiantes pueden, de hecho, influir en el aprendizaje y exigir al docente un trabajo continuo de observación, adaptación y regulación de sus propias respuestas.

En los últimos años, además, la difusión de las tecnologías digitales ha modificado profundamente las modalidades a través de las cuales se organiza y desarrolla la enseñanza de lenguas. La enseñanza en línea, ya presente antes de la pandemia de COVID-19, experimentó una rápida expansión y posteriormente se consolidó como un contexto profesional estable para numerosos docentes. Esta ofrece oportunidades relacionadas con la flexibilidad, la accesibilidad y la posibilidad de trabajar con estudiantes geográficamente distantes, pero también implica demandas específicas, como la gestión de las herramientas tecnológicas, el diseño de actividades adecuadas al entorno digital, el mantenimiento de la participación y la construcción de la relación a través de una pantalla. Paralelamente, la enseñanza presencial continúa caracterizándose por la gestión directa de las dinámicas del aula, la intensidad de la interacción, los desplazamientos y, en algunos contextos, las limitaciones organizativas e institucionales.

El trabajo se emprendió a partir de la necesidad de comprender si estas diferentes condiciones pueden estar asociadas a la experiencia de *burnout* de los docentes de lenguas y de qué manera. La literatura ha puesto ampliamente de manifiesto la exposición de la profesión docente al estrés laboral y al agotamiento, mientras que

resultan más limitados los estudios dedicados específicamente a la enseñanza de lenguas y a la comparación entre docentes que trabajan de manera estable en línea y docentes que trabajan predominantemente de forma presencial. Las investigaciones sobre la enseñanza en línea consideradas en el presente trabajo han señalado el papel de la sobrecarga, las dificultades tecnológicas, la menor participación de los estudiantes, el aislamiento y la exposición prolongada a las herramientas digitales, destacando al mismo tiempo la importancia de recursos como las competencias profesionales específicas, la autoeficacia y la capacidad de regulación emocional (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024). Sin embargo, estos estudios no adoptan una definición y una medición uniformes del *burnout* y, en algunos casos, se refieren a la enseñanza en línea de emergencia experimentada durante la pandemia. Por tanto, las dificultades descritas no pueden atribuirse automáticamente a la modalidad en línea como tal.

De estas consideraciones surgió la elección de comparar a docentes que desarrollan predominantemente su actividad en las dos modalidades. En una fase inicial se consideraba posible que la enseñanza en línea y la presencial estuvieran asociadas no solo a distintos niveles de *burnout*, sino también a diferentes condiciones de cansancio y a factores específicos de riesgo o de protección. Sin embargo, no se formuló una hipótesis direccional según la cual una modalidad tuviera que resultar necesariamente más problemática que la otra. El proceso de investigación estuvo más bien guiado por la expectativa de que los dos contextos pudieran presentar combinaciones parcialmente diferentes de demandas y recursos laborales y que, por tanto, la comparación no pudiera reducirse a la pregunta de si la enseñanza en línea producía más o menos *burnout* que la enseñanza presencial.

El principal marco interpretativo adoptado es el *Job Demands-Resources Model* (JD-R), propuesto por Demerouti et al. (2001) y posteriormente desarrollado por Bakker y Demerouti (2007, 2017). El modelo distingue entre demandas laborales, es decir, los aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo físico, cognitivo o emocional prolongado, y recursos laborales, que pueden favorecer la consecución de los objetivos, reducir el impacto de las demandas y apoyar la motivación y el desarrollo profesional.

Esta perspectiva resulta especialmente adecuada para la comparación entre modalidades de enseñanza, ya que permite considerar que una misma característica puede adquirir un significado diferente en función de las condiciones en las que se experimenta. La flexibilidad y la autonomía, por ejemplo, pueden representar recursos, pero pueden ir acompañadas de límites menos definidos entre el trabajo y la vida privada; de manera análoga, la relación con los estudiantes puede ser una fuente de satisfacción e implicación o transformarse en una demanda emocional particularmente intensa.

El objetivo principal de la investigación fue, por tanto, analizar y comparar los niveles de *burnout* que presentan los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y por aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial, considerando las tres dimensiones evaluadas por el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI): *personal burnout*, *work-related burnout* y *student-related burnout*. El estudio profundizó además en la manera en que los docentes describen su propia experiencia de agotamiento y bienestar laboral y en los factores profesionales y contextuales percibidos por ellos como asociados al *burnout*. El bienestar no se consideró como el simple opuesto del *burnout*: la presencia de cansancio o de algunas formas de fatiga puede, de hecho, coexistir con la satisfacción, la motivación y la implicación profesional, del mismo modo que bajos niveles de *burnout* no implican necesariamente un elevado bienestar.

Para responder a estos objetivos se adoptó un enfoque de *mixed methods*, mediante la integración de datos cuantitativos y cualitativos. En la primera fase de la investigación participaron en total 68 docentes de lenguas, que cumplimentaron un cuestionario en línea que incluía una sección sociodemográfica y profesional, la versión italiana para docentes del CBI compuesta por 19 ítems y algunas preguntas abiertas relativas a la experiencia laboral, el cansancio, las fuentes de dificultad y los factores percibidos como útiles para la gestión del estrés. A efectos de la comparación, se consideraron 59 participantes: 35 docentes que desarrollaban más del 70 % de su actividad de manera presencial y 24 docentes que enseñaban predominantemente en línea. Los nueve participantes que trabajaban en modalidad mixta fueron excluidos de los análisis

comparativos, ya que su inclusión habría hecho menos definida la distinción entre los dos contextos.

Los datos del CBI se analizaron por separado para las tres dimensiones del instrumento mediante el cálculo del tamaño de la muestra, la media, la mediana y la desviación estándar de los dos grupos. La comparación se llevó a cabo exclusivamente en términos descriptivos y no tuvo como objetivo comprobar la significación estadística de las diferencias. Las respuestas abiertas, en cambio, se sometieron a una codificación descriptiva, identificando códigos próximos a las formulaciones de los participantes y agrupándolos posteriormente en categorías más amplias. En una segunda fase se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, cuatro con docentes en línea y cuatro con docentes presenciales, con el objetivo de profundizar en las experiencias de cansancio y bienestar, las condiciones de trabajo y los factores surgidos del cuestionario. Finalmente, los resultados cuantitativos y cualitativos se integraron en función de las tres preguntas de investigación, relacionando los niveles detectados por el CBI con las experiencias y las interpretaciones proporcionadas por los participantes.

La comparación se concibió como exploratoria y descriptiva. La modalidad de enseñanza no constituye, de hecho, la única característica que distingue a los dos grupos: en la muestra se entrelaza con el contexto laboral, el tipo de contrato y los destinatarios de la enseñanza. En el grupo en línea están más representados los trabajadores autónomos y los docentes que trabajan con adultos, mientras que en el grupo presencial predominan los docentes de la escuela pública y los adolescentes constituyen la categoría de estudiantes más representada. Estas diferencias se tuvieron en cuenta en la interpretación de los datos, ya que no permiten atribuir posibles divergencias exclusivamente a la modalidad didáctica. Por tanto, el estudio no pretende aislar un efecto causal de la enseñanza en línea o presencial, sino describir las configuraciones profesionales observadas e identificar las demandas y los recursos que pueden caracterizarlas.

El recorrido de la tesis se articula en cuatro capítulos. El primero reconstruye la evolución del concepto de *burnout*, a partir de su relación con el estrés crónico y de las primeras contribuciones de Freudenberger, para presentar posteriormente el modelo

multidimensional de Maslach, el *Maslach Burnout Inventory*, el *Copenhagen Burnout Inventory* y el JD-R. El segundo capítulo profundiza en la relación entre *burnout* y bienestar profesional, la naturaleza relacional y emocional de la enseñanza de lenguas, las especificidades de la enseñanza en línea y las principales investigaciones dedicadas al *burnout* en este contexto. El tercer capítulo describe los objetivos, las preguntas de investigación, los instrumentos, la muestra, la recogida de datos y los procedimientos de análisis. El cuarto presenta los resultados del CBI, de las preguntas abiertas y de las entrevistas, para posteriormente integrarlos según las tres preguntas de investigación y discutirlos a la luz de la literatura y del JD-R.

A través de este recorrido, la tesis pretende contribuir a la comprensión del *burnout* en la enseñanza de lenguas sin reducirlo a una contraposición simplificada entre la enseñanza en línea y la presencial. La atención se centra en la interacción entre la carga de trabajo, la autonomía, las relaciones con los estudiantes, el apoyo profesional, la organización, las posibilidades de recuperación y las condiciones contractuales. Comprender cómo se combinan estos elementos en los distintos contextos puede ofrecer indicaciones útiles para reflexionar sobre las condiciones que hacen más sostenible el trabajo docente y sobre los recursos necesarios para proteger el bienestar de los docentes y, de manera indirecta, la calidad de la experiencia educativa.

CAPÍTULO I El *burnout* como constructo psicológico y organizacional

El presente capítulo está dedicado al análisis del fenómeno del *burnout*, con el objetivo de delinear su evolución conceptual y proporcionar las bases teóricas necesarias para comprender la investigación presentada en los capítulos siguientes. En primer lugar, se aborda el tema del estrés, mediante una definición del fenómeno y un análisis en profundidad de los principales mecanismos psicofisiológicos que lo caracterizan. Se presta especial atención a la distinción entre estrés agudo y estrés crónico, considerado un elemento especialmente relevante para comprender los procesos que pueden contribuir a la aparición del *burnout*. Posteriormente, el capítulo recorre los principales antecedentes y estudios sobre el *burnout*, analizando el origen del concepto, las distintas definiciones propuestas a lo largo del tiempo y los principales factores individuales, relacionales y organizacionales que pueden favorecer su desarrollo.

Una parte central del capítulo está dedicada al modelo de Maslach, que ha desempeñado un papel fundamental en la definición y sistematización del fenómeno. Se presentan, por tanto, las principales dimensiones a través de las cuales el *burnout* ha sido descrito tradicionalmente y se ponen en relación las aportaciones de diferentes estudios que han profundizado en la estructura y las características del constructo.

Por último, el capítulo aborda las principales críticas asociadas al *Maslach Burnout Inventory* (MBI), uno de los instrumentos más utilizados en la investigación sobre el *burnout*, deteniéndose en las limitaciones señaladas por la literatura y en las problemáticas relativas a su aplicación. A partir de estas consideraciones, se presentan algunos cuestionarios alternativos desarrollados para la evaluación del fenómeno.

1.1 Del estrés crónico al *burnout*

A lo largo del tiempo, los estudios sobre el estrés han permitido comprender su funcionamiento, poniendo de manifiesto su papel como respuesta adaptativa del organismo a las demandas procedentes del entorno. Sin embargo, cuando dicha

respuesta se prolonga en el tiempo y supera la capacidad del individuo para recuperar sus recursos psicofísicos, el estrés pierde su función adaptativa y puede transformarse en una condición crónica, con importantes repercusiones sobre el bienestar físico, psicológico y laboral.

La exposición prolongada a factores estresantes, sobre todo en el contexto profesional, puede contribuir al desarrollo del *burnout* cuando el estrés laboral crónico no se gestiona adecuadamente. El *burnout* se considera, de hecho, un fenómeno ocupacional que puede desarrollarse cuando las demandas laborales son persistentes y superan las capacidades del individuo para afrontarlas y recuperar adecuadamente sus propios recursos psicofísicos. Para comprender plenamente su evolución conceptual, resulta por tanto oportuno recorrer sus orígenes, analizando el desarrollo de los estudios sobre el estrés y la posterior consolidación del concepto de *burnout*. Desde las primeras observaciones de Herbert Freudenberger en los años setenta hasta las contribuciones teóricas de Christina Maslach y los principales modelos interpretativos posteriores, la investigación ha profundizado progresivamente en sus características, factores asociados y dimensiones.

1.1.1 Estrés, estrés crónico y afrontamiento

> Con il termine "stress" [...] intendiamo la risposta strategica dell'organismo nell'adattarsi a qualunque esigenza, sia fisiologica che psicologica, cui esso sia sottoposto [...] è la risposta aspecifica, adattativa dell'organismo ad ogni richiesta effettuata su di esso (Aguggia, 2021, p. 11).

La primera definición de estrés fue formulada en 1936 por Hans Selye, neuroendocrinólogo vienés, quien, tras realizar observaciones experimentales en animales de laboratorio expuestos a agentes estresantes nocivos, afirmó que dichos agentes producen una respuesta biológica común y estereotipada del organismo; justificó tal denominación porque resulta evidente el esfuerzo del organismo orientado a la adaptación a las nuevas circunstancias. De hecho, tomó prestado el término de la

ingeniería, disciplina en la que se utilizaba para indicar la carga aplicada a un material (Selye, 1936; Chetta, 2008).

Cualquier factor o acontecimiento de la vida especialmente significativo puede considerarse estresante. Se trata de una respuesta bioquímica que se repite cuando es necesario (Chetta, 2008; Aguggia, 2021).

Con el paso de los años, sus estudios continuaron y, en 1976, explicó que experimentar agentes estresantes intensos en determinadas circunstancias puede aportar beneficios, ya que aumentaría la resistencia general del organismo, identificando dicho proceso como «energía de adaptación» (Selye, 1976; Chetta, 2008).

> Stress is the salt of life; few people would like to live an existence of no runs, no hits, no errors. Yet it is beneficial for the human machine to rest periodically; hence the development of various religious and psychologic techniques designed to diminish temporarily all forms of biologic stress, close to the minimum compatible with survival. Total elimination of stress [...] would be equivalent to death (Selye, 1976, p. 56).

El cuerpo humano tiene la capacidad de poner en marcha dos formas de reacción ante el estrés gracias a su organización fisiológica: atacar o huir. Cuando se afronta un estímulo nuevo se puede reaccionar de dos maneras: o mediante el ataque porque se considera que se poseen las habilidades necesarias para hacerlo, o se reacciona huyendo porque no se siente uno suficientemente preparado para protegerse. Esta respuesta fue identificada hace casi un siglo por el Dr. Walter B. Cannon: los sistemas neuroendocrinos activan esta compleja serie de reacciones en cadena, que pone al cuerpo en condiciones de luchar o huir. Posteriormente, el hipotálamo, como respuesta, activa el sistema nervioso autónomo y libera hormonas específicas - entre ellas, adrenalina y noradrenalina - que desencadenan reacciones físicas como el aumento del metabolismo, de la frecuencia cardíaca y respiratoria, así como variaciones significativas de la función inmunitaria (De Santi et al., 2008; Roberts & Yeager, 2012).

El estrés representa una respuesta fisiológica normal y necesaria para la supervivencia y la evolución de la especie, pero no se caracteriza únicamente por su acepción negativa.

Entre los acontecimientos que pueden considerarse factores estresantes positivos se encuentran el nacimiento de un hijo, la obtención de un título académico o los avances en la carrera profesional. El grado de inseguridad es lo que caracteriza de manera significativa la diferencia entre estrés positivo y negativo: el primero es deseado y agradable, mientras que el segundo, por el contrario, es indeseado y desagradable (Chetta, 2008; Roberts & Yeager, 2012; Zullo & Compare, 2012; Aguggia, 2021).

El cuerpo humano dispone de una estrategia destinada a afrontar las dificultades que fue enmarcada por primera vez por Lazarus y Folkman (1984) en uno de sus libros, considerado una referencia teórica importante en el campo de la investigación sobre el estrés; definieron el *coping* como la puesta en práctica de esfuerzos —tanto cognitivos como conductuales— con el fin de gestionar demandas internas y/o externas interpretadas como demasiado elevadas en relación con las propias capacidades; se especifica que no es un rasgo de personalidad, que es independiente del éxito de los esfuerzos para gestionar el estrés y que se refiere a la percepción subjetiva de las situaciones (Tomei et al., 2012).

Todos los individuos disponen, en distinta medida, de estrategias de *coping*; sin embargo, esta condición puede verse alterada de forma permanente como consecuencia de una exposición crónica a acontecimientos estresantes causada por la permanencia en la segunda fase, la de resistencia, que se explica a continuación (Tomei et al., 2012).

Se han identificado tres fases distintas en el proceso de estrés: la primera, la fase de alarma, en la que el organismo, con el fin de hacer frente al nuevo factor de estrés que se ha presentado, ya sea de naturaleza psicológica, física o biológica, secreta las mismas hormonas independientemente del tipo de agente estresante con el objetivo de provocar procesos psicofisiológicos específicos que causan, por ejemplo, a nivel físico, un aumento de la frecuencia cardíaca, un aumento de la sudoración, la dilatación de las pupilas y un aumento del umbral del dolor para resistir traumas físicos o tensiones emocionales; entre las reacciones psicológicas encontramos una disminución de la concentración y un aumento de la inquietud. La segunda es la fase de resistencia, de la que depende la duración de la reacción, que se basa principalmente en factores psicológicos: el sujeto se adapta a la nueva situación estabilizando sus condiciones y el

organismo resiste mientras se percibe el agente estresante. No es raro que muchos individuos permanezcan atrapados en esta fase incluso después de haber superado las dificultades, manteniendo un estado de alerta fisiológica; en la sociedad occidental moderna, la resistencia al estrés puede convertirse en un hábito cotidiano causado, en parte, por una sensación de incertidumbre respecto al futuro. Una resistencia prolongada al estrés, denominada también estrés crónico, puede dañar el sistema inmunitario. La fase final es la de agotamiento, cuyo objetivo es garantizar un período de descanso al organismo, y se produce cuando el peligro se percibe como superado o la energía derivada del estrés comienza a escasear. Si la fase anterior termina antes del agotamiento de la energía asociada al estrés, se percibe un profundo alivio; en cambio, si dura demasiado tiempo, se entra en una fase de agotamiento debilitante en la que se permanece hasta que el cuerpo deja de sentir dicha necesidad. En esta última etapa, el organismo vuelve a su funcionamiento normal, como el flujo sanguíneo hacia el cerebro y el ritmo de la respiración. Los individuos «dependientes del estrés» imponen a su organismo esfuerzos excesivos, ya que pasan mucho tiempo en la fase de resistencia y les resulta difícil entrar de manera natural en la fase de recuperación, que se induce mediante el uso de sedantes artificiales como las bebidas alcohólicas (Chetta, 2008; Aguggia, 2021).

El estrés crónico amenaza la salud y la calidad de vida en el mundo industrializado, causando malestares y patologías con distintos grados de intensidad, tanto físicas como psíquicas (Chetta, 2008).

En el contexto contemporáneo, numerosos factores de estrés pueden adquirir un importante componente psicológico y emocional. Cuando las demandas percibidas persisten en el tiempo y no se compensan con posibilidades adecuadas de recuperación, pueden contribuir a generar consecuencias negativas sobre el bienestar psicofísico del individuo (De Santi et al., 2008).

El estrés es fuente de vida, ya que es funcional al cambio y a la adaptación, pero se vuelve negativo cuando el individuo no dispone de los recursos necesarios para afrontar adecuadamente las demandas procedentes del entorno, sobre todo cuando estas se prolongan en el tiempo (De Santi et al., 2008).

Es evidente que, tras estas premisas, resulta de fundamental importancia ser consciente de las propias emociones, poseer la capacidad de controlarlas y, además, estimular los mecanismos neuroendocrinos responsables del restablecimiento del equilibrio interno del organismo; las emociones son respuestas complejas que implican procesos fisiológicos, cognitivos y conductuales y acompañan a las facultades racionales con el fin de alcanzar conclusiones adecuadas en el tiempo oportuno (De Santi et al., 2008).
De hecho, cuando los agentes estresantes se vuelven persistentes y las estrategias de *coping* ya no resultan suficientes para restablecer el equilibrio psicofísico, el estrés pierde su función adaptativa y puede transformarse en una condición crónica, con repercusiones significativas sobre la salud física y mental. Es precisamente en este contexto donde se sitúa el *burnout*, considerado una de las posibles consecuencias de la exposición prolongada al estrés crónico, especialmente en el ámbito laboral.

1.1.2 Origen y evolución del concepto de burnout

En presencia de un estrés laboral crónico y prolongado, especialmente cuando las demandas del entorno profesional se perciben como superiores a los recursos disponibles para afrontarlas y no se gestionan adecuadamente, puede desarrollarse una condición de *burnout*. El fenómeno representa, por tanto, un posible resultado de una exposición prolongada a situaciones de estrés, caracterizada por un deterioro progresivo del bienestar emocional y profesional del individuo.
Las personas que experimentan *burnout* recurren a menudo a la metáfora de un agotamiento completo de sus propios recursos, comparándose con baterías incapaces de recuperar la carga: esta analogía muestra cómo se ha consumido más energía de la que se es capaz de producir, poniendo de manifiesto una condición en la que las energías personales empleadas superan constantemente el retorno en el plano emocional, profesional o relacional. No existe una sola palabra que capte este proceso dinámico, pero sí lo hace la expresión coloquial inglesa *burnout*, una poderosa metáfora que se ha difundido también fuera de los países anglófonos, alcanzando un uso a escala mundial y llegando incluso a ser preferida frente a sus equivalentes en otras lenguas (Enzmann & Schaufeli, 2020).

Es importante precisar, desde el punto de vista terminológico y conceptual, que el *burnout* no debe considerarse equivalente a una condición clínica como la depresión o los trastornos de ansiedad. Aquí se entiende como un fenómeno ocupacional asociado a un estrés laboral crónico que no ha sido gestionado adecuadamente. Aunque puede presentar algunas manifestaciones que se solapan con las observadas en condiciones clínicas, el *burnout* sigue siendo conceptualmente distinto de estas últimas. Del mismo modo, los instrumentos utilizados para su evaluación, como el MBI, el CBI y el BAT, permiten detectar y medir las dimensiones del constructo, pero no constituyen, por sí mismos, instrumentos para formular un diagnóstico clínico.

El primer término de la historia con el que se etiquetó científicamente esta combinación específica de síntomas fue «neurastenia»; en 1869, el neurólogo estadounidense George Miller Beard describió una nueva enfermedad caracterizada por la aparición de agotamiento tanto físico como mental incluso en presencia de un esfuerzo reducido y asoció su aparición al ritmo acelerado de la vida moderna, que somete a los individuos a una sobrecarga mental continua, comprometiendo gradualmente los recursos psicofísicos y favoreciendo la aparición de síntomas típicos de la neurastenia, entre ellos un cansancio intenso, estados de ansiedad, sentimientos de abatimiento, trastornos del sueño, alteraciones del aparato digestivo, taquicardia y cefalea. En el panorama histórico de los trastornos relacionados con el agotamiento psicofísico, la neurastenia representa un posible precursor del concepto moderno de *burnout* (Schaufeli, 2017).

En los años setenta, Herbert Freudenberger utilizó el término *burnout* para describir un estado de cansancio físico, emocional y mental extremo asociado a una exposición prolongada al estrés, dando impulso a la investigación sobre el fenómeno. Freudenberger observó que la condición descrita por él tendía a manifestarse sobre todo en los sectores ocupacionales en los que el trabajo implica hacerse cargo de las necesidades de otras personas y gestionarlas, ya sean pacientes, clientes o usuarios (Ferrer, 2002).

Freudenberger, que trabajaba como psiquiatra voluntario en una agencia de asistencia sanitaria alternativa de Nueva York, observó que muchos voluntarios como él, después de aproximadamente un año desde que habían comenzado a prestar servicio en la

clínica, mostraban un creciente estado de fatiga que comprometía la motivación y la implicación, asociado a repercusiones de naturaleza psicológica y somática. Para definir esta condición adoptó el término *burnout*, utilizado hasta entonces para indicar los efectos derivados del abuso crónico de sustancias estupefacientes. El propio investigador experimentó directamente los síntomas en dos ocasiones diferentes (Enzmann & Schaufeli, 2020).

En 1974 publicó en el *Journal of Social Issues* el artículo que proporcionó una descripción inicial de este fenómeno y que dio inicio a la multitud de estudios posteriores: partiendo de la definición del propio término en el diccionario, «agotarse o desgastarse como consecuencia de demandas excesivas que consumen energía, fuerza o recursos», el trabajador se vuelve inoperante y, por lo general, esta condición se manifiesta aproximadamente un año después de que la persona haya comenzado ese determinado empleo; además, continúa describiendo cuáles son los síntomas físicos y conductuales:

> a feeling of exhaustion and fatigue, being unable to shake a lingering cold, suffering from frequent headaches and gastrointestinal disturbances, sleeplessness and shortness of breath [...] quickness to anger and irritation and frustration responses [...] excessively rigid, stubborn, and inflexible [...] he blocks progress and constructive change [...] the totally negative attitude [...] looks, acts and seems depressed (Freudenberger, 1974, pp. 160-161).

Tanto Freudenberger como Beard relacionaron las condiciones descritas por ellos con las transformaciones sociales y con las crecientes demandas impuestas a los individuos por la sociedad de su época. Aunque utilizaron denominaciones diferentes y se refirieron a constructos elaborados en contextos históricos distintos, ambos identificaron la excesiva sobrecarga psicofísica como un elemento relevante. Beard situó sus observaciones en la transición de la sociedad agrícola a la industrial, mientras que Freudenberger desarrolló su trabajo en el contexto de la progresiva transformación de la sociedad industrial en una sociedad postindustrial orientada a los servicios.

1.2 El modelo de Maslach y la medición del *burnout*

Si Freudenberger puede definirse como el pionero de estos estudios, lo mismo puede decirse de su contemporánea Christina Maslach, investigadora en el ámbito de la psicología social en California, interesada en las formas en que las personas afrontaban la activación emocional en el trabajo. Christina Maslach contribuyó de manera determinante a la definición teórica del constructo y al desarrollo de instrumentos sistemáticos para su medición. Los estudios sobre el *burnout* se desarrollaron inicialmente a través de un proceso predominantemente *bottom-up*, a partir de la observación de las experiencias vividas por los trabajadores, en particular en las profesiones caracterizadas por un elevado componente relacional. Las investigaciones realizadas por Maslach y sus colaboradores permitieron identificar progresivamente algunas características recurrentes en las experiencias referidas por los profesionales y organizarlas dentro de un modelo teórico más estructurado (Maslach & Schaufeli, 1996; Maslach, 2003). En particular, el trabajo de Maslach y Jackson (1981) contribuyó a la sistematización empírica del constructo, poniendo de manifiesto tres dimensiones distintas pero relacionadas entre sí: el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal. Estas dimensiones surgieron del análisis de los datos recopilados mediante una escala administrada a profesionales que trabajaban en servicios a las personas y constituyeron la base para el desarrollo del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach & Jackson, 1981).

A partir de este modelo, Maslach y Jackson desarrollaron en 1981 el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), un instrumento *self-report* destinado a la evaluación de las diferentes dimensiones del *burnout*.

El MBI no fue concebido como un instrumento de diagnóstico clínico, sino como un instrumento de investigación destinado a evaluar por separado las dimensiones que componen el constructo.

En la versión destinada a las profesiones de ayuda, el *Maslach Burnout Inventory - Human Services Survey* (MBI-HSS) está compuesto por 22 ítems organizados en las tres subescalas de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Los ítems evalúan la frecuencia con la que el encuestado experimenta determinados estados y experiencias relacionados con su propia actividad profesional (Maslach & Jackson, 1981; Kaschka et al., 2011).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto hasta qué punto es elevado el estrés ocupacional y, por tanto, hasta qué punto resulta necesario disponer de instrumentos fiables para la evaluación del estrés ocupacional y promover estrategias adecuadas de prevención e intervención en beneficio del trabajador, de la empresa y del Estado: el 29 % de los encuestados pertenecientes a los 15 Estados miembros de la UE declaró que la actividad laboral que desempeñan tiene consecuencias sobre su salud, lamentando dolor de espalda, estrés y fatiga general; el 30-40 % de las ausencias por enfermedad en el Reino Unido son atribuibles a alguna forma de trastorno mental. En las últimas dos décadas, el número de perceptores de prestaciones por discapacidad ha registrado un marcado incremento en los países más industrializados y se trata de personas menores de 35 años, con un alto nivel educativo y que se dedican principalmente a profesiones de servicios a las personas. El impacto económico del estrés laboral es considerable:

> It is estimated that in the United States occupational stress costs employers in excess of $200 billion per year in absenteeism, reduced productivity, medical expenses, and compensation claims. [...] In the United Kingdom, the cost of sickness absence for stress and mental disorders have been estimated at more than £5 billion per year [...] In the Netherlands in 1994 about half of the costs for absenteeism and workers' compensation claims [...] are spent on stress-related disorders (Schaufeli & Enzmann, 1998, p. 11).

También han surgido tendencias similares en investigaciones realizadas en Canadá, Australia, Alemania y Japón, así como en países en rápido desarrollo como India y Brasil. La Oficina Internacional del Trabajo (OIT) ha llegado a definir este fenómeno como «globalización del estrés» (Enzmann & Schaufeli, 2020).

A partir de la evidencia acumulada en numerosas investigaciones y análisis de las últimas décadas, se ha alcanzado un reconocimiento político europeo en el que también el estrés relacionado con el trabajo se incluye entre los riesgos para la seguridad y la

salud de los trabajadores; en el Acuerdo Europeo del 8 de octubre de 2004, el estrés deriva de un sentimiento de impotencia frente a las demandas recibidas y se define como causa desencadenante de problemas físicos, psicológicos y sociales. El Acuerdo Europeo sobre el estrés en el trabajo y la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo de 2002 proponen medidas preventivas, entre ellas la incorporación en la empresa de figuras dedicadas a la protección de la salud y la seguridad y a la mejora de las condiciones laborales; la gestión y la comunicación son los elementos esenciales para aclarar el papel y los objetivos de cada trabajador. El proceso preventivo se desarrolla a partir de la evaluación de los riesgos, un instrumento mediante el cual se identifican y planifican acciones adecuadas para mantener e incrementar a lo largo del tiempo los estándares de protección y seguridad de los trabajadores (Tomei et al., 2012).
En el ámbito de la vigilancia sanitaria obligatoria de los trabajadores, el médico competente puede recurrir a distintos enfoques para el análisis del estrés ocupacional, entre ellos modelos de tipo subjetivo, fisiológico y epidemiológico. Sin embargo, la profundización en dichas metodologías queda fuera de los objetivos del presente trabajo, que se centra en un ámbito de investigación diferente (Tomei et al., 2012).
El *burnout* fue incluido en la CIE-11 de la Organización Mundial de la Salud como fenómeno ocupacional y no como condición médica. Se describe en relación con el estrés crónico en el lugar de trabajo que no ha sido gestionado con éxito. Este encuadre permite distinguir el *burnout* tanto del estrés laboral en sentido general como de las condiciones clínicas propiamente dichas (Atroszko et al., 2019).
Enzmann y Schaufeli (2020) identifican diversos cambios sociales y profesionales que pueden contribuir a explicar la creciente atención prestada al estrés ocupacional y al *burnout*. Un primer elemento se refiere a la progresiva expansión del sector de los servicios y, en particular, de las profesiones caracterizadas por un contacto intenso con otras personas, como las sanitarias, educativas y asistenciales. A esta transformación se acompaña un aumento de la carga mental y emocional del trabajo: la introducción de las tecnologías y la creciente complejidad de las actividades profesionales han supuesto, de hecho, en muchos sectores, un desplazamiento desde demandas predominantemente

físicas hacia demandas cognitivas y emocionales, a las que a menudo se añaden ritmos de trabajo elevados y una creciente presión sobre la productividad.

Un factor adicional se refiere al debilitamiento de la autoridad tradicionalmente atribuida al profesional. A partir de las últimas décadas del siglo XX, los usuarios y destinatarios de los servicios han asumido progresivamente un papel más activo y crítico frente a los profesionales y las instituciones, aumentando las expectativas hacia ellos. A ello se vincula el denominado "mito profesional", es decir, el conjunto de expectativas sociales, en ocasiones idealizadas, respecto a las capacidades y la disponibilidad del profesional. Tales expectativas pueden incrementar la presión percibida y exigir una inversión creciente en el plano cognitivo, relacional y emocional.

Los autores identifican además algunos cambios de carácter más general. Entre ellos se encuentra la creciente tendencia a interpretar y definir como "estrés" numerosas dificultades de la vida cotidiana, contribuyendo a la difusión del término como categoría a través de la cual describir experiencias muy diferentes. Otro elemento está representado por el proceso de individualización de la sociedad, que atribuye al individuo una mayor responsabilidad en la construcción de su propia identidad, de sus relaciones y de su trayectoria profesional. Esto puede aumentar las expectativas individuales y, en determinadas circunstancias, hacer más difícil tolerar frustraciones y fracasos.

Por último, otro cambio se refiere al contrato psicológico entre trabajador y organización, es decir, al conjunto de expectativas implícitas relativas a las obligaciones recíprocas y al intercambio entre la contribución del trabajador y el reconocimiento por parte de la organización. La difusión de formas de trabajo más flexibles y menos estables puede ir acompañada de la percepción de una inversión creciente exigida al trabajador frente a menores garantías, seguridad y reconocimiento. En el contexto laboral contemporáneo, además, al trabajo se le atribuyen no solo funciones económicas, sino también expectativas de realización personal, satisfacción y reconocimiento. Cuando estas expectativas no encuentran correspondencia en las condiciones reales de trabajo, pueden surgir frustración, insatisfacción y una mayor vulnerabilidad al estrés ocupacional (Enzmann & Schaufeli, 2020).

También es necesario destacar que el *burnout* presenta algunas manifestaciones que pueden solaparse con las observadas en condiciones clínicas como la depresión, los trastornos de ansiedad, los trastornos de adaptación y las condiciones caracterizadas por fatiga crónica. La distinción conceptual entre estas condiciones sigue siendo objeto de debate en la literatura científica. Sin embargo, la presencia de síntomas parcialmente superpuestos no implica su equivalencia, y el *burnout* debe considerarse por separado de las condiciones clínicas propiamente dichas (Korczak et al., 2010; Bianchi et al., 2026).

Los instrumentos comúnmente empleados en la investigación sobre el *burnout*, entre ellos el *Shirom-Melamed Burnout Questionnaire* (SMBQ), el *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI), el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), el *School Burnout Inventory* (SBI) y el *Burnout Assessment Tool* (BAT), permiten detectar y cuantificar dimensiones específicas del mismo, pero no permiten, por sí solos, formular un diagnóstico clínico ni realizar un diagnóstico diferencial con respecto a otras condiciones psicológicas (Korczak et al., 2010; Bianchi et al., 2026).

En la literatura se han propuesto diferentes intervenciones dirigidas a las personas que presentan niveles elevados de agotamiento y dificultades asociadas al *burnout*, entre ellas estrategias destinadas a reducir las fuentes de estrés, favorecer la recuperación y mejorar el equilibrio entre la vida profesional y personal. Las posibles intervenciones psicoterapéuticas o farmacológicas se refieren, en cambio, a condiciones clínicas concomitantes y requieren una evaluación profesional específica (Kaschka et al., 2011).

Desde una perspectiva preventiva, además de las técnicas ya expuestas, adquieren un papel central las intervenciones destinadas a mejorar la calidad de la vida laboral, mediante la promoción de la salud organizacional, una gestión más equilibrada de los horarios de trabajo y la puesta en marcha de procesos de supervisión (Kaschka et al., 2011).

Como se ha mostrado hasta ahora, resulta evidente que desde comienzos del siglo XX se inició un movimiento de estudios e investigaciones orientado a comprender cada vez más en profundidad el fenómeno del estrés desencadenado por diferentes agentes y,

desde sus inicios, se asoció al cambio de la sociedad, al que está consecuentemente vinculado también un cambio en las condiciones laborales, además de las características del propio trabajo, que se ha vuelto más orientado a la productividad. El reconocimiento internacional del *burnout*, producido en una época reciente, ha representado un paso fundamental para promover intervenciones de protección y prevención, aumentando la concienciación sobre el fenómeno tanto en las organizaciones como en los individuos. La necesidad de abordar esta problemática deriva del hecho de que sus consecuencias no afectan exclusivamente al trabajador, sino que también pueden repercutir en las personas y en los contextos con los que este interactúa (Korczak et al., 2010).

La respuesta psicofísica derivada de una carga laboral excesiva ha atravesado, a lo largo de la historia, diferentes interpretaciones y denominaciones, hasta llegar a la definición del concepto de *burnout*. Según Maslach, el fenómeno ha pasado de ser una condición poco conocida y aún no denominada a convertirse en una problemática reconocida a nivel científico y social, para la cual es necesario identificar estrategias de prevención e intervención (Juárez García, 2014).

1.2.1 El modelo multidimensional de Maslach y el Maslach Burnout Inventory

A través de décadas de investigación empírica, Maslach ha elaborado un modelo multidimensional del *burnout*, ha aclarado sus principales factores de riesgo y ha desarrollado el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), uno de los instrumentos de evaluación más utilizados en la investigación sobre el *burnout*. El análisis de su contribución permite comprender la evolución del concepto de *burnout*, sus dimensiones constitutivas y las críticas formuladas al modelo.

La conceptualización propuesta por Maslach considera el *burnout* como un constructo multidimensional, articulado en tres dimensiones distintas pero relacionadas entre sí: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal. El agotamiento emocional se refiere a la sensación de haber consumido progresivamente los propios recursos emocionales y psicofísicos y de no disponer ya de la energía necesaria para afrontar las demandas laborales. La despersonalización se manifiesta, en

cambio, mediante un creciente distanciamiento emocional y el desarrollo de actitudes frías, negativas o cínicas hacia las personas con las que se interactúa profesionalmente. La reducida realización personal se refiere, por último, a una valoración negativa de las propias capacidades profesionales y a la percepción de una menor eficacia y competencia en el desempeño del propio trabajo (Maslach, 2003).

Definir el *burnout* como multidimensional implica, por tanto, que no puede reducirse simplemente a una condición de cansancio o fatiga. Las tres dimensiones describen aspectos diferentes de la experiencia laboral y no necesariamente se manifiestan con la misma intensidad. Una persona puede, por ejemplo, experimentar un nivel elevado de agotamiento sin presentar en la misma medida actitudes de despersonalización o una percepción reducida de eficacia profesional.

Maslach subraya que el *burnout* no debe interpretarse según un modelo exclusivamente médico-individual. A diferencia de las condiciones clínicas, de hecho, el fenómeno está estrechamente relacionado también con las características del entorno laboral. La investigadora propone, por tanto, una perspectiva más cercana a la salud pública y organizacional, orientada no solo a los recursos del individuo, sino también a la identificación y modificación de las condiciones laborales que pueden favorecer el *burnout* (Juárez García, 2014).

Maslach relata que descubrió el fenómeno por casualidad y de una manera diferente a como normalmente se estudia un fenómeno, es decir, derivando ideas de una teoría: estaba interesada en la forma en que las personas afrontan emociones intensas y, dado que no conseguía encontrar información al respecto en la literatura, comenzó a entrevistar a personas que podrían experimentar esta situación en el contexto laboral; la información que surgía no correspondía a nada ya conocido, como podían ser la depresión, el estrés o la insatisfacción laboral, que habían sido descartados, y siempre era necesaria una gran cantidad de palabras y ejemplos para explicar la manera en que se sentían, por lo que llegó a proponer la teoría de un modelo que engloba tres dimensiones que se entrecruzan y se influyen mutuamente (Juárez García, 2014).

A partir de los primeros estudios, las personas que mostraban en mayor medida estos síntomas trabajaban en el sector asistencial y de servicios, cuyo núcleo fundamental de

la actividad laboral está representado por la relación entre el profesional y el destinatario; por esta razón, el *burnout* fue estudiado en los inicios de su desarrollo como resultado de las interacciones del individuo con otras personas en el lugar de trabajo (Maslach, 2003).

A partir del modelo multidimensional descrito anteriormente, Maslach y Jackson desarrollaron en 1981 el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), un instrumento *self-report* destinado a la evaluación de las diferentes dimensiones del *burnout*.

Con la extensión de los estudios sobre el *burnout* a profesiones no necesariamente caracterizadas por una intensa relación interpersonal, se desarrolló también una versión del MBI aplicable a diferentes contextos ocupacionales, el *Maslach Burnout Inventory - General Survey* (MBI-GS). En esta versión, las dimensiones del constructo se formulan en términos más generales de agotamiento, cinismo y eficacia profesional, haciendo que el instrumento pueda utilizarse también en actividades laborales que no implican necesariamente una relación directa y continuada con los destinatarios del servicio. La elaboración del MBI-GS refleja, por tanto, la ampliación del concepto de *burnout* desde la relación entre profesional y destinatario hacia la relación más amplia entre individuo y actividad laboral (Maslach, 2003; Juárez García, 2014).

A pesar de la notable influencia ejercida por el modelo de Maslach y por el MBI en la investigación sobre el *burnout*, la estructura tridimensional del constructo y las modalidades mediante las cuales se mide fueron posteriormente objeto de diversas críticas. En particular, se ha debatido el papel de la reducida realización personal como componente constitutivo del *burnout* y la posibilidad de interpretar la despersonalización o el cinismo como una modalidad de *coping* frente al agotamiento. Estos aspectos favorecieron el desarrollo de conceptualizaciones e instrumentos alternativos, que serán analizados en el apartado siguiente.

Los estudios de Maslach subrayan que el *burnout* está influido sobre todo por factores organizativos y contextuales, lo que hace que a menudo resulten insuficientes las intervenciones dirigidas exclusivamente al individuo. El MBI presenta además algunas dificultades en la definición de sus dimensiones, en particular por lo que respecta a la

realización personal y a la despersonalización. El agotamiento emocional y el cinismo aparecen frecuentemente correlacionados, mientras que la ineficacia puede surgir paralelamente o posteriormente debido a la falta de recursos. El *burnout*, por tanto, no depende exclusivamente de características individuales, sino que representa sobre todo una respuesta a las condiciones laborales y organizativas (Maslach, 2003).

Estas críticas favorecieron el desarrollo de instrumentos alternativos para la medición del *burnout*, entre ellos el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), presentado en el apartado siguiente.

1.2.2 El Copenhagen Burnout Inventory (CBI)

El *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) fue desarrollado en el marco del proyecto PUMA y presentado por Kristensen et al. (2005) como un instrumento alternativo al MBI. En este estudio, el *burnout* se interpreta como una condición predominantemente relacionada con el agotamiento de los recursos individuales y su aplicación se extiende más allá de las profesiones de ayuda. Además, propone una evaluación diferenciada del fenómeno en relación con tres áreas específicas: la dimensión personal, la laboral y la vinculada a la interacción con los usuarios. El CBI fue traducido y validado al italiano por Avanzi et al. (2013). Posteriormente, Fiorilli et al. (2015) examinaron sus propiedades psicométricas en una muestra de docentes italianos, considerando una versión compuesta por 19 ítems articulados en las tres dimensiones de *personal burnout*, *work-related burnout* y *student-related burnout*. Estudios posteriores han sugerido una mayor flexibilidad en el uso de las dimensiones, dado que el *burnout* personal y el laboral presentan una elevada correlación y pueden considerarse, en algunos casos, medidas sustancialmente superponibles (Kristensen et al., 2005; Fiorilli et al., 2015).

El cuestionario fue elaborado dentro del estudio PUMA, una investigación realizada en Copenhague sobre el *burnout* en profesionales del sector de los servicios a las personas. Aunque se sitúa en la línea de la investigación previa sobre el fenómeno, el instrumento fue diseñado con el objetivo de responder a algunas limitaciones surgidas en el uso del

MBI, ampliando sus posibilidades de aplicación e interpretación; ha sido traducido a más de ocho idiomas, utilizado en distintos países como Japón y Australia y aplicado a más de 15 profesiones diferentes, como funcionarios de prisiones y dentistas (Kristensen et al., 2005; Milfont et al., 2008).

La versión para docentes considerada en el presente trabajo está compuesta por 19 ítems, divididos en las tres subescalas del CBI: 6 ítems para el *personal burnout*, 7 para el *work-related burnout* y 6 para el *student-related burnout*. Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de cinco puntos, desde nunca (1) hasta siempre (5); las puntuaciones más elevadas corresponden a niveles más altos de *burnout* en la dimensión considerada (Fiorilli et al., 2015).

La dimensión del *personal burnout* se refiere al grado de cansancio y agotamiento físico y psicológico experimentado por la persona, independientemente de la atribución de dicha condición a un ámbito específico de la vida. El *work-related burnout* se refiere, en cambio, al grado de cansancio y agotamiento físico y psicológico que la persona percibe como asociado a su propia actividad laboral. La tercera dimensión, originalmente definida como *client-related burnout*, evalúa el grado de cansancio y agotamiento que la persona atribuye específicamente al trabajo realizado con los destinatarios de su propia actividad profesional (Kristensen et al., 2005). En la versión del CBI utilizada con docentes, esta dimensión se adapta al contexto educativo y se denomina *student-related burnout*, refiriéndose, por tanto, al cansancio percibido en relación con el trabajo con los estudiantes (Fiorilli et al., 2015).

La investigación de Romo et al. (2025), orientada a analizar las convergencias y las diferencias entre el MBI y el CBI, mostró que las dimensiones evaluadas por ambos instrumentos están estrechamente correlacionadas, lo que sugiere una superposición sustancial entre los constructos de *burnout* evaluados; específicamente, el agotamiento emocional y la sensación de realización personal, dimensiones del MBI, se asociaron fuertemente con las tres dimensiones del CBI. El CBI se considera potencialmente más adecuado para la medición del *burnout* en la población general, gracias a una estructura más flexible que permite evaluar el fenómeno en individuos caracterizados por diferentes contextos laborales y experiencias previas.

La obra de Maslach representó un punto de inflexión en el estudio del *burnout*, contribuyendo a transformar un fenómeno inicialmente descrito en términos predominantemente observacionales en un constructo teórico sólido y científicamente fundamentado. El modelo tridimensional elaborado por ella y el posterior desarrollo del *Maslach Burnout Inventory* permitieron estandarizar la investigación sobre el tema, favoreciendo la comparabilidad de los estudios y ampliando progresivamente el interés hacia numerosos contextos profesionales. Paralelamente, la evolución de sus reflexiones puso de manifiesto que el *burnout* no debe interpretarse exclusivamente como una fragilidad individual, sino como el resultado de la interacción entre la persona y el entorno organizacional, centrando la atención en la necesidad de intervenir no solo sobre el trabajador individual, sino también sobre las características del contexto laboral. Esta perspectiva abrió el camino a nuevas líneas de investigación dedicadas a la identificación de los factores organizativos que favorecen o previenen el *burnout* y al análisis en profundidad de sus manifestaciones en los distintos ámbitos profesionales, entre ellos el educativo y el de la enseñanza, objeto de particular interés en el presente trabajo.

Las perspectivas consideradas hasta ahora han permitido definir el *burnout* e identificar instrumentos para evaluar sus diferentes dimensiones. Sin embargo, la comprensión del fenómeno requiere también considerar las características del contexto laboral que pueden favorecer su desarrollo o, por el contrario, contribuir a la protección del bienestar profesional. La atención progresivamente dirigida a la interacción entre el individuo y el entorno de trabajo ha favorecido el desarrollo de modelos orientados a explicar el papel de las condiciones organizativas. Entre ellos, ha adquirido especial relevancia el *Job Demands-Resources Model* (JD-R; Demerouti et al., 2001), basado en la distinción entre demandas laborales (*job demands*) y recursos laborales (*job resources*).

1.3 El Job Demands-Resources Model: demandas y recursos laborales

El *Job Demands-Resources Model* (JD-R), propuesto por Demerouti et al. (2001), ofrece una perspectiva teórica útil para comprender la relación entre las características del trabajo y el *burnout*. El modelo parte del supuesto de que, a pesar de las diferencias existentes entre las distintas profesiones, las características del entorno laboral pueden agruparse en dos categorías generales: las demandas laborales (*job demands*) y los recursos laborales (*job resources*).

Las *job demands* comprenden los aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizativos del trabajo que requieren un esfuerzo prolongado por parte del trabajador y que, por tanto, pueden implicar determinados costes en el plano físico o psicológico. Entre las demandas laborales pueden incluirse, por ejemplo, una elevada carga de trabajo, la presión temporal, las demandas emocionales o condiciones organizativas especialmente exigentes. Las demandas no son necesariamente negativas en sí mismas; sin embargo, pueden transformarse en factores de estrés cuando requieren un esfuerzo elevado y persistente del que al trabajador le resulta difícil recuperarse (Demerouti et al., 2001).

Los *job resources* comprenden, en cambio, aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizativos del trabajo que pueden contribuir al logro de los objetivos profesionales, reducir el impacto de las demandas y de los costes asociados y favorecer el desarrollo y el crecimiento personal. Entre ellos pueden incluirse, por ejemplo, la autonomía en el desempeño de las propias tareas, el apoyo social y profesional, el *feedback*, la posibilidad de participar en los procesos de toma de decisiones y otras condiciones que facilitan el desarrollo de la actividad laboral (Bakker & Demerouti, 2007, 2017).

Uno de los aspectos centrales del modelo se refiere, por tanto, a la relación entre demandas y recursos. Cuando las demandas laborales son elevadas y persistentes, el trabajador debe invertir continuamente energías físicas y psicológicas, con el posible agotamiento progresivo de sus propios recursos. Este proceso puede contribuir al desarrollo del agotamiento y, con el tiempo, del *burnout*. Los recursos laborales pueden, en cambio, desempeñar una función protectora, apoyando la capacidad del trabajador

para afrontar las demandas profesionales y contribuyendo a la motivación y a la implicación en el trabajo.

El JD-R permite, por tanto, interpretar el *burnout* no exclusivamente como el resultado de características individuales, sino en relación con la configuración del entorno profesional en el que el individuo trabaja. Un elemento especialmente relevante es la flexibilidad del modelo: las demandas y los recursos específicos pueden, de hecho, variar en función de la profesión y del contexto laboral considerado (Bakker & Demerouti, 2007). Esto hace que el JD-R resulte especialmente útil en el análisis de actividades profesionales caracterizadas por diferentes condiciones organizativas, relacionales y emocionales.

Esta perspectiva resulta pertinente también para el presente estudio, en el que se comparan dos contextos de enseñanza de lenguas caracterizados por modalidades organizativas y relacionales diferentes. La enseñanza en línea y la enseñanza presencial pueden, de hecho, implicar configuraciones distintas de demandas y recursos laborales. El modelo constituye, por tanto, un marco interpretativo a través del cual considerar los factores laborales y contextuales asociados a las experiencias de *burnout* descritas por los docentes. Las demandas y los recursos específicos relacionados con los dos contextos de enseñanza se analizarán con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II Bienestar profesional y especificidades de la enseñanza de lenguas en línea

El presente capítulo profundiza en el concepto de bienestar y en su relación con la experiencia profesional, con especial referencia al trabajo docente. Inicialmente se recorre la evolución del concepto, poniendo de manifiesto el paso de una concepción de la salud como simple ausencia de enfermedad a una perspectiva más amplia, que incluye dimensiones psicológicas, sociales y subjetivas.

La atención se desplaza posteriormente hacia el bienestar laboral y, específicamente, hacia el contexto educativo, en el que la actividad docente exige una implicación relacional y emocional significativa. Por tanto, se profundiza en el papel de la inteligencia emocional, de las competencias relacionales y de la autoeficacia profesional en el bienestar de los docentes.

Por último, el capítulo considera las transformaciones introducidas por la enseñanza en línea, con especial atención a la enseñanza de lenguas y a sus necesidades específicas de carácter comunicativo, pedagógico y tecnológico. Este recorrido permite delinear el marco teórico necesario para comprender la relación entre modalidad de enseñanza, bienestar profesional y riesgo de *burnout*, que constituye la base del posterior análisis de la investigación.

2.1 El bienestar profesional y su relación con el *burnout*

El concepto de bienestar ha pasado progresivamente de una concepción vinculada principalmente a la salud física y a las condiciones materiales a una perspectiva multidimensional, que incluye también aspectos psicológicos, relacionales y subjetivos (Ossa Ramírez et al., 2005; Vázquez et al., 2009). Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el ámbito laboral, donde el bienestar no puede reducirse únicamente a la ausencia de malestar o estrés. Esta concepción más amplia encuentra un antecedente importante en la definición de la OMS, que considera la salud no como la

simple ausencia de enfermedad, sino en relación con el bienestar físico, mental y social (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1946).

Si, por tanto, la salud y el bienestar han sido redefinidos progresivamente como constructos positivos y multidimensionales, su medición sigue siendo compleja. Junto a los indicadores objetivos, la investigación atribuye especial relevancia a las valoraciones subjetivas, ya que la percepción que los individuos tienen de su propio estado de bienestar influye significativamente en su experiencia y en su comportamiento (Ossa Ramírez et al., 2005; Vázquez et al., 2009).

La literatura distingue tradicionalmente entre una perspectiva hedónica, más vinculada a las emociones positivas y a la satisfacción, y una perspectiva eudaimónica, centrada en la realización de las propias potencialidades y en el funcionamiento psicológico positivo. Estas perspectivas contribuyen a poner de manifiesto la naturaleza multidimensional del bienestar, que no puede identificarse con un único estado emocional positivo (Vázquez et al., 2009).

El bienestar psicológico está además estrechamente relacionado con la capacidad del individuo para afrontar condiciones estresantes y disponer de recursos personales y relacionales útiles en la gestión de las dificultades cotidianas (Vázquez et al., 2009). Esta perspectiva adquiere especial relevancia cuando la atención se desplaza hacia el contexto laboral, que representa un componente central de la experiencia adulta.

Los estudios sobre el bienestar han ampliado progresivamente su perspectiva, incluyendo no solo las condiciones económicas y materiales, sino también las valoraciones subjetivas que los individuos formulan con respecto a su propia vida y a los distintos ámbitos que la componen. Entre ellos, el trabajo adquiere especial relevancia, tanto por el tiempo que ocupa en la vida adulta como por su relación con la satisfacción personal, las relaciones sociales y la realización individual (Ossa Ramírez et al., 2005).

También el concepto de bienestar laboral ha evolucionado progresivamente en paralelo a la creciente atención prestada a la salud, la seguridad y los derechos de los trabajadores. Desde la perspectiva actual, este no se refiere únicamente a la ausencia de riesgos o condiciones laborales perjudiciales, sino que comprende el equilibrio entre las

dimensiones física, psicológica, social y económica de la experiencia profesional (Melo Castillo & Hinojosa López, 2025).

El bienestar laboral tiene como objetivo mantener en equilibrio el bienestar físico, mental, social y económico, elementos interrelacionados entre sí que, cuando se encuentran en equilibrio, permiten evitar problemáticas desencadenadas por el estrés o por la carga de trabajo que las personas deben soportar (Melo Castillo & Hinojosa López, 2025).

Desde esta perspectiva, la relación entre bienestar profesional y *burnout* no debe interpretarse como una simple oposición entre dos extremos perfectamente especulares. La presencia de bajos niveles de *burnout* no implica necesariamente, por sí sola, una condición de elevado bienestar profesional, ya que los aspectos positivos de la experiencia laboral pueden considerarse constructos distintos, aunque negativamente correlacionados con el *burnout* (Schaufeli & Bakker, 2004). Esta distinción resulta especialmente relevante en el contexto docente, en el que el *burnout* y el bienestar han sido analizados como dimensiones relacionadas pero no superponibles (Milfont et al., 2008).

La satisfacción laboral representa uno de los componentes más estudiados del bienestar profesional. Según Locke (1976, como se cita en Pacheco Zamora, 2017), consiste en un estado emocional positivo o agradable derivado de la valoración que el individuo realiza de sus propias experiencias laborales.

En el contexto educativo, el bienestar profesional adquiere características específicas debido a la naturaleza relacional de la actividad docente. El comportamiento y el estilo relacional del docente contribuyen, de hecho, a la construcción del clima educativo y pueden influir tanto en la experiencia profesional del docente como en la de los estudiantes. En este marco adquiere relevancia también el compromiso profesional docente, entendido en términos de implicación, entusiasmo, dedicación y orgullo hacia el propio trabajo (Balica, 2021; Ramírez Hernández et al., 2024).

2.2 El docente como figura relacional y emocional

El bienestar en el ámbito educativo no se refiere exclusivamente a las condiciones organizativas o al contexto en el que se desarrolla la actividad didáctica, sino que también implica a las personas que son sus protagonistas y, en particular, al docente. Su experiencia profesional está, de hecho, estrechamente vinculada a la dimensión relacional y emocional, ya que la enseñanza implica una relación constante con los estudiantes, la gestión de las dinámicas interpersonales y la implicación de los propios recursos emocionales. Desde esta perspectiva, comprender el papel del docente como figura relacional y emocional permite profundizar aún más en el tema del bienestar educativo, poniendo de manifiesto cómo la calidad de las relaciones y la gestión de las emociones pueden influir tanto en la experiencia profesional del docente como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La creciente atención a la dimensión emocional de la enseñanza se relaciona con el desarrollo del concepto de inteligencia emocional. La progresiva superación de una concepción de la inteligencia exclusivamente cognitiva ha llevado, de hecho, a reconocer la importancia de las capacidades interpersonales e intrapersonales. En este marco, Salovey y Mayer contribuyeron a la sistematización del concepto de inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades relativas a la percepción, comprensión, utilización y regulación de las emociones. Estas competencias resultan especialmente relevantes en el trabajo docente, que implica una gestión continua de las propias emociones y de aquellas que surgen en la relación con los estudiantes (Leal Leal, 2011; Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

La inteligencia emocional comprende cuatro habilidades principales: percibir y expresar las emociones, utilizarlas para facilitar los procesos cognitivos, comprenderlas y regularlas. La capacidad de reconocer y modular los estados emocionales propios y ajenos adquiere especial importancia en el ámbito educativo, donde el docente está constantemente llamado a interpretar las reacciones de los estudiantes y a gestionar situaciones relacionales complejas (Leal Leal, 2011; Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Las competencias emocionales pueden desarrollarse a través de itinerarios educativos y formativos específicos, también dirigidos a los docentes. En el ámbito escolar, la

educación emocional se ha asociado a una mejor gestión de las relaciones, a una mayor capacidad para afrontar emociones negativas y a la construcción de un clima educativo más favorable. La formación del docente adquiere, por tanto, especial importancia, ya que la capacidad de reconocer y gestionar las emociones puede influir tanto en su propio bienestar profesional como en la calidad de la relación con los estudiantes (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

La formación de los docentes en el ámbito de la inteligencia emocional adquiere, por tanto, especial relevancia, ya que el desarrollo de competencias emocionales adecuadas puede favorecer no solo la gestión de las relaciones con los estudiantes, sino también una mayor conciencia y regulación de las propias emociones en el ejercicio de la profesión (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Diversos estudios han puesto de manifiesto una relación entre la inteligencia emocional y el sentido de autoeficacia profesional en los docentes. Una mayor capacidad para reconocer y regular las propias emociones se ha asociado a niveles más elevados de autoeficacia, a una mejor gestión del aula y a estrategias didácticas más eficaces. El componente relacional de la inteligencia emocional resulta, además, especialmente relevante para la motivación de los estudiantes y la construcción de relaciones educativas positivas (Mikolajczak & Luminet, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Marino et al., 2013).

La inteligencia emocional también ha sido considerada un posible recurso protector frente al *burnout* docente. La capacidad de comprender y regular los estados emocionales puede favorecer la autorregulación y contribuir a la gestión de las situaciones estresantes; sin embargo, esta relación también está influida por factores como el apoyo social, las condiciones laborales y el equilibrio afectivo. Esto pone de manifiesto que los recursos individuales no pueden considerarse independientemente de las características del contexto organizativo (Mancini et al., 2022).

El bienestar del docente representa, por tanto, un componente relevante de la calidad de la experiencia educativa. La enseñanza, en cuanto profesión fuertemente basada en la relación interpersonal, requiere una considerable inversión emocional y cognitiva y comprende actividades que van desde la planificación y preparación de las clases hasta

la gestión del aula, la evaluación de los estudiantes y la actualización profesional continua. Cuando estas demandas se acompañan de una carga de trabajo excesiva, escaso control o un apoyo organizativo insuficiente, pueden contribuir al desarrollo de estrés laboral crónico y, cuando este no se gestiona adecuadamente, favorecer el *burnout* (Retana Franco, 2024).

A lo largo de su trayectoria profesional, el docente se enfrenta a dos tipos distintos de aprendizaje: el primero, de naturaleza formal e inicial, culmina con la obtención del título académico o universitario; el segundo, en cambio, de carácter permanente, depende en gran medida de la elección individual y de la actitud del docente, y se refiere tanto a la actualización continua sobre los métodos didácticos como al aprendizaje implícito que se desarrolla a través de la experiencia directa en el aula. Los actuales modelos de formación docente han evolucionado hasta consolidar la tendencia a valorar y reforzar el aprendizaje permanente ya desde la formación inicial, con el objetivo de preparar a los docentes para una adaptación continua a lo largo de toda la vida profesional y en los distintos contextos. La construcción de la identidad profesional del docente continúa durante toda la trayectoria laboral a través de la formación permanente, la actualización metodológica y la reflexión sobre la experiencia. Los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos requieren, de hecho, una capacidad continua de adaptación y el desarrollo de una actitud abierta a la revisión de las propias prácticas. En los modelos educativos contemporáneos, caracterizados por una mayor centralidad del estudiante y por una concepción más colaborativa del aprendizaje, el docente asume progresivamente el papel de guía, facilitador y mediador del proceso educativo (López García, 2014; Ponce Gea & Rico Gómez, 2022).

Desde una perspectiva más experiencial, Esteve (2003) señala de manera análoga la importancia, para el docente, de construir progresivamente su propia identidad profesional y de renovar sus prácticas didácticas a través de la experiencia.

En el contexto de la enseñanza de lenguas, la dimensión relacional y emocional adquiere características específicas, ya que la interacción no representa únicamente un instrumento didáctico, sino que constituye en sí misma un componente fundamental del proceso de aprendizaje de la lengua. La disposición del aprendiente a comunicarse en la

lengua extranjera no depende exclusivamente del nivel de competencia lingüística, sino que también está influida por factores individuales, afectivos y situacionales (MacIntyre et al., 1998). La ansiedad, el miedo al error y la inseguridad pueden, de hecho, reducir la participación en la comunicación. El uso de la lengua extranjera implica además una forma particular de exposición comunicativa, ya que el aprendiente está llamado a expresarse mediante un sistema lingüístico en el que puede no sentirse plenamente competente; por tanto, el temor a la evaluación y al error puede aumentar la ansiedad asociada a la comunicación (Horwitz et al., 1986).

El docente de lenguas debe gestionar, por tanto, no solo los contenidos didácticos, sino también las vacilaciones, los silencios y la reticencia a comunicarse, creando condiciones que favorezcan la participación de los aprendientes. Otra demanda se refiere a la gestión del feedback correctivo: la manera en que el docente interviene sobre los errores puede influir en la disposición del aprendiente a seguir comunicándose en la lengua extranjera, haciendo necesario equilibrar la función correctiva del feedback con el mantenimiento de la participación comunicativa (Zare et al., 2022).

Estas características pueden atribuir a la enseñanza de lenguas una carga relacional y emocional significativa. La gestión de las emociones no concierne, de hecho, únicamente a los aprendientes, sino también al docente, cuya actividad implica un trabajo emocional relacionado con las relaciones con los estudiantes, las expectativas asociadas a su propio rol y las decisiones pedagógicas adoptadas durante la enseñanza (Benesch, 2017). El docente debe además supervisar las reacciones de los aprendientes, interpretar su nivel de participación y adaptar en consecuencia su propia intervención comunicativa y didáctica. Cuando las señales de participación son escasas o ambiguas, la evaluación de la eficacia de la propia actuación puede volverse más compleja. La dimensión relacional de la enseñanza de lenguas puede, por tanto, configurarse como una demanda profesional específica para el docente.

2.3 Implicaciones de la enseñanza en línea

A la luz de las características relacionales y emocionales que distinguen la profesión docente, resulta importante considerar cómo el paso al entorno en línea puede modificar su experiencia profesional. La enseñanza a distancia introduce, de hecho, modalidades específicas de interacción, organización y gestión del trabajo, que pueden tener importantes implicaciones para el bienestar del docente y la calidad de su experiencia educativa.

La formación en línea de adultos, por ejemplo, está hoy cada vez más difundida, gracias a la creciente digitalización y a la necesidad de actualizar continuamente las propias competencias. Ya antes de la pandemia existían formas de *blended learning* y programas de formación a distancia, pero la COVID-19 aceleró notablemente su difusión. La formación en línea ofrece una mayor flexibilidad y accesibilidad, pero también requiere una reflexión sobre la calidad de la experiencia formativa, las metodologías utilizadas y el papel del docente y del aprendiente. Es necesario desarrollar una didáctica específica para el entorno virtual, capaz de considerar las necesidades de los adultos y de favorecer una participación activa y consciente en el proceso formativo. Para este fin pueden utilizarse metodologías participativas y dialógicas, que valoricen la experiencia personal, los conocimientos previos y la construcción de significados (Troncarelli, 2020; Pinelli, 2025).

La evolución tecnológica ha transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la comunicación, la colaboración y el acceso flexible a los recursos. El *e-learning* no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve la interacción entre docentes y estudiantes y el intercambio entre pares, favoreciendo la autonomía y la participación. La tecnología no sustituye, por tanto, al docente, sino que apoya su actividad, sobre todo mediante modalidades *blended* que combinan clases presenciales y actividades en línea, permitiendo a los estudiantes aprender según sus propios ritmos y mantener las relaciones también a distancia (Selvaggi, 2007).

La enseñanza en línea puede desarrollarse en modalidad síncrona o asíncrona. La modalidad síncrona permite la interacción en tiempo real y mantiene algunas características de la clase presencial, pero puede verse condicionada por problemas de conexión, la reducción de las señales no verbales y las distracciones ambientales. La

modalidad asíncrona ofrece, en cambio, una mayor flexibilidad y autonomía, aunque requiere una planificación cuidadosa de las actividades y una mayor inversión inicial por parte del docente. Por tanto, la elección entre ambas modalidades debe ser coherente con los objetivos didácticos y con las características de los aprendientes (Troncarelli, 2020).

Un estudio realizado con más de 16.000 docentes puso de manifiesto diversas dificultades en la enseñanza a distancia, entre ellas el aumento de la carga de trabajo, la escasa preparación específica, los problemas de implicación e inclusión de los estudiantes y las desigualdades en el acceso a la tecnología. Al mismo tiempo, la experiencia favoreció el desarrollo de competencias digitales y una mayor colaboración entre docentes (Colombo et al., 2021).

La enseñanza de lenguas en modalidad en línea presenta características específicas que la distinguen de la enseñanza presencial y que requieren una revisión de las modalidades tradicionales de enseñanza. La particular naturaleza del aprendizaje lingüístico, fuertemente basado en la interacción, la comunicación y la participación en situaciones auténticas, hace que la integración de las tecnologías digitales constituya una oportunidad, pero también un desafío. Por tanto, el docente no debe poseer únicamente competencias lingüísticas y metodológicas, sino también competencias tecnológicas y pedagógicas específicas para gestionar eficazmente el entorno virtual.

Uno de los principales aspectos se refiere precisamente a la preparación de los docentes. Aunque los docentes de lenguas suelen disponer de competencias pedagógicas relacionadas con la enseñanza de lenguas, no siempre han recibido una formación específica sobre el uso de las tecnologías educativas y la pedagogía en línea. Estas competencias constituyen lo que se define como *pedagogía lingüística en línea*. La falta de una preparación adecuada puede representar una fuente de estrés tanto para los docentes como para los estudiantes (Russell, 2020).

La tecnología introduce también algunas dificultades específicas en la comunicación lingüística. La reducción de las señales no verbales, los retrasos de audio y vídeo, los problemas de conexión y las dificultades en la gestión de los turnos de palabra pueden obstaculizar la interacción, especialmente importante en el aprendizaje de una lengua

extranjera; para afrontar estos problemas pueden utilizarse estrategias compensatorias, como la integración de la comunicación oral con el chat escrito y el establecimiento de reglas que faciliten la gestión de las intervenciones (Hampel & Stickler, 2007).

Otro elemento se refiere a la ansiedad asociada al entorno digital. En los estudiantes, la interacción mediante audio y vídeo puede aumentar inicialmente la inseguridad comunicativa, mientras que en los docentes los problemas técnicos, la escasa familiaridad con las plataformas y la necesidad de adaptar las modalidades didácticas pueden generar ansiedad y frustración. Sin embargo, una mayor familiaridad con las herramientas y el apoyo profesional parecen favorecer la seguridad y el sentido de autoeficacia (Russell, 2020; Ferroglio, 2023).

Las especificidades del entorno virtual requieren además un replanteamiento de las modalidades pedagógicas tradicionales. El enfoque constructivista resulta especialmente adecuado para la enseñanza de lenguas en línea, ya que concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que el estudiante construye el conocimiento a través de la experiencia, la interacción y la negociación de significados. Actividades como el aprendizaje basado en *problem solving*, los escenarios orientados al logro de objetivos (*task*) y los entornos hipermedia pueden favorecer la autonomía y la participación activa del aprendiente. Desde esta perspectiva, el docente asume principalmente el papel de facilitador del proceso de aprendizaje, más que de transmisor de conocimientos (Can, 2009).

Otro elemento de dificultad se refiere a la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje. La simple disponibilidad de foros, blogs, podcasts o herramientas para el trabajo colaborativo no garantiza una interacción espontánea entre todos los miembros de la clase. Los estudiantes pueden tender a limitar la comunicación únicamente a las actividades requeridas, interactuando principalmente con un grupo reducido de compañeros y participando menos en las oportunidades de intercambio con toda la clase. La enseñanza en línea requiere, por tanto, una planificación que tenga en cuenta la dimensión social del aprendizaje y que favorezca formas significativas de colaboración e interacción. Esto implica también un cambio en el papel del docente, que

debe poseer competencias específicas para favorecer la socialización y mantener activa la participación de los estudiantes (Sun, 2011).

Las competencias necesarias para la enseñanza de lenguas en línea, de hecho, no se limitan a la simple capacidad de utilizar ordenadores y plataformas. Hampel y Stickler (2007) identifican siete niveles de competencia, organizados en una pirámide que avanza desde las habilidades más generales y básicas hasta el desarrollo de un estilo didáctico personal. El primer nivel se refiere a las competencias tecnológicas básicas, necesarias para utilizar el ordenador, la conexión a internet y las principales funciones técnicas del entorno en línea. El segundo se refiere a la competencia específica en el uso de los programas informáticos y de las herramientas digitales, es decir, a la capacidad de utilizar de manera adecuada las plataformas y las aplicaciones destinadas a la enseñanza. El tercer nivel consiste en la capacidad de comprender los límites y las potencialidades del medio, reconociendo cómo las características del entorno en línea influyen en la comunicación y en las actividades didácticas. El cuarto se refiere a la socialización en línea, es decir, a la capacidad de crear un clima de confianza y favorecer la construcción de relaciones y de una comunidad de aprendizaje. El quinto nivel está representado por la facilitación de la competencia comunicativa, que implica saber promover la participación y la interacción de los estudiantes mediante actividades adecuadas al entorno en línea. El sexto nivel se refiere a la creatividad y a la capacidad de elegir y adaptar materiales, herramientas y actividades a las necesidades de los estudiantes. Por último, el séptimo y último nivel consiste en el desarrollo de un estilo didáctico personal, mediante el uso consciente y creativo de los recursos disponibles, la construcción de una relación con los estudiantes y la promoción de un aprendizaje lingüístico activo y comunicativo. Por tanto, un docente eficaz en la enseñanza presencial no es necesariamente igual de eficaz en línea, ya que el paso a un entorno virtual no consiste simplemente en trasladar las modalidades didácticas tradicionales a una plataforma digital. Las características del nuevo contexto modifican, de hecho, la manera en que el docente comunica, gestiona la interacción, construye la relación con los estudiantes y organiza las actividades didácticas. Por tanto, resulta necesario

desarrollar competencias específicas que permitan aprovechar las potencialidades del medio y afrontar sus limitaciones.

A pesar de estas dificultades, la enseñanza de lenguas en línea ofrece importantes oportunidades que pueden ampliar las posibilidades de la enseñanza tradicional. El entorno digital permite, por ejemplo, poner a los estudiantes en contacto con materiales auténticos y con hablantes de la lengua estudiada, favoreciendo la exposición a usos reales de la lengua y creando oportunidades de comunicación que no siempre estarían fácilmente disponibles en el aula. Las tecnologías permiten además realizar actividades interactivas y colaborativas, mediante las cuales los estudiantes pueden trabajar juntos, recibir feedback y participar en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Otra ventaja se refiere a la flexibilidad: los estudiantes pueden acceder a los materiales y realizar parte de las actividades independientemente del lugar y, sobre todo en las actividades asíncronas, con una mayor libertad en la gestión de los tiempos de aprendizaje. Sin embargo, Felix (2003) subraya que estas ventajas no derivan automáticamente del uso de la tecnología: para ser realmente eficaces, las herramientas digitales deben integrarse dentro de una planificación pedagógica precisa y utilizarse para favorecer la interacción, la colaboración, el feedback y el desarrollo de las competencias lingüísticas, en lugar de limitarse a reproducir en línea las modalidades de la enseñanza tradicional.

Desde esta perspectiva, también la elección entre modalidad síncrona y asíncrona debería depender de los objetivos didácticos. Las actividades síncronas son especialmente útiles para desarrollar la producción y la interacción oral, gracias a la posibilidad de comunicarse en tiempo real con el docente y con los demás aprendientes. Las actividades asíncronas, en cambio, permiten trabajar la comprensión escrita y oral, la reflexión lingüística y la producción escrita, ofreciendo una mayor flexibilidad y permitiendo a los estudiantes avanzar según sus propios ritmos (Troncarelli, 2020).

En conjunto, la enseñanza de lenguas en línea se caracteriza, por tanto, por la coexistencia de oportunidades y dificultades. Por un lado, las tecnologías pueden ampliar el acceso a recursos auténticos, favorecer la comunicación y hacer que el aprendizaje sea más flexible; por otro, introducen dificultades tecnológicas,

comunicativas y relacionales que pueden influir en la experiencia tanto de los estudiantes como de los docentes. Por este motivo, una enseñanza de lenguas en línea eficaz requiere una planificación específica, competencias tecnológicas y pedagógicas adecuadas y una atención particular a la dimensión comunicativa y emocional. La formación de los docentes adquiere, por tanto, un papel central: no basta con saber utilizar las herramientas digitales, sino que es necesario saber integrarlas en un entorno de aprendizaje interactivo, inclusivo y centrado en el aprendiente (Russell, 2020; Can, 2009; Sun, 2011; Hampel & Stickler, 2007). Estos elementos resultan especialmente relevantes también en relación con el bienestar profesional de los docentes y con las posibles fuentes de estrés vinculadas a la enseñanza de lenguas en línea.

Las oportunidades y las dificultades descritas anteriormente pueden interpretarse a la luz del *Job Demands-Resources Model* (Demerouti et al., 2001). Desde esta perspectiva, algunas particularidades de la enseñanza en línea pueden configurarse como demandas laborales, como la gestión de los problemas tecnológicos, la necesidad de desarrollar competencias digitales específicas, el aumento de la carga de planificación y la mayor complejidad en la gestión de la interacción y de las señales comunicativas. Al mismo tiempo, otras características, como la mayor flexibilidad en la organización del trabajo y, en algunos contextos, una mayor autonomía en la gestión de los tiempos, los espacios y las herramientas didácticas, pueden representar potenciales recursos laborales.

También la enseñanza presencial puede caracterizarse por una combinación específica de demandas y recursos. La gestión directa de las dinámicas del aula y la continua implicación relacional y emocional pueden constituir demandas significativas; al mismo tiempo, la presencia física de los estudiantes permite un acceso más inmediato a las señales verbales y no verbales, al feedback y a las dinámicas de participación, elementos que pueden apoyar la actividad del docente. Desde esta perspectiva, la distinción entre enseñanza en línea y presencial no implica necesariamente que una modalidad sea intrínsecamente más estresante que la otra, sino que sugiere que ambos contextos pueden presentar configuraciones diferentes de demandas y recursos laborales.

2.4 El *burnout* en el contexto de la enseñanza de lenguas en línea

La enseñanza de lenguas en línea ha modificado de manera significativa las modalidades a través de las cuales los docentes organizan su trabajo, interactúan con los estudiantes y gestionan las actividades didácticas. Aunque la enseñanza digital ofrece nuevas posibilidades, también implica demandas profesionales específicas que pueden influir en el bienestar de los docentes. En este contexto, la literatura ha comenzado a investigar la relación entre enseñanza en línea, estrés laboral y *burnout*, poniendo de manifiesto tanto las dificultades asociadas al entorno digital como los recursos que pueden contribuir a prevenir sus efectos negativos.

Antes de examinar estas contribuciones, conviene precisar que los estudios considerados no adoptan una definición ni una medición uniforme del *burnout*. Yuvayapan y Yükselir (2021) explora cualitativamente la experiencia percibida del *teacher burnout* mediante preguntas abiertas dirigidas a docentes de EFL, sin utilizar un instrumento estandarizado como el MBI o el CBI. Humpire Molina (2021), en cambio, analiza el *burnout* a través de las dimensiones del agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal, utilizando una escala específica de *burnout*. Yang y Du (2024), por último, adoptan el concepto de *digital burnout*, medido mediante la *Digital Burnout Scale* y articulado en las dimensiones de *digital aging*, *digital deprivation* y *emotional exhaustion*. Por tanto, el *digital burnout* no se considera en el presente trabajo equivalente al *burnout* medido por el CBI, sino como un constructo afín, específicamente referido al agotamiento asociado a la exposición y a la interacción con los entornos digitales. Los resultados de los distintos estudios se pondrán, por tanto, en relación en el plano interpretativo, sin considerar directamente equivalentes sus medidas.

Un estudio de 2021 involucró a 41 docentes y detectó que el 61 % de los participantes declaraba haber experimentado *burnout* durante la enseñanza en línea, mientras que el 29 % afirmaba no haberlo experimentado. Este dato no puede generalizarse a toda la población de docentes de lenguas, tanto por el reducido tamaño de la muestra como por el contexto particular en el que se llevó a cabo la investigación; sin embargo, representa

un primer elemento significativo, ya que sugiere que la enseñanza en línea puede estar asociada, al menos para una parte de los docentes, a fuentes específicas de estrés y cansancio profesional. Otra contribución en esta dirección procede de Humpire Molina (2021), que examinó a 105 docentes dedicados a la enseñanza de cursos en línea, detectando una relación significativa entre estrés laboral y *burnout*. El dato sugiere que la experiencia de *burnout* en el contexto en línea puede estar estrechamente relacionada con las presiones y las demandas percibidas por los docentes en el desarrollo de su actividad profesional. Yang y Du (2024) también confirman la importancia de las condiciones específicas de la enseñanza digital, mostrando que el *digital burnout* está asociado a las características de la experiencia profesional en línea y a los recursos de los que dispone el docente para afrontarla (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Un primer aspecto central surgido de la investigación se refiere a la manera en que los propios docentes definen y perciben el *burnout*. La característica más asociada a esta experiencia es el cansancio, entendido no exclusivamente como fatiga física, sino también como agotamiento emocional y mental. Algunos participantes relacionan el *burnout* con la sensación de estar cansados de enseñar, con la pérdida de energía y motivación, con el aburrimiento y con la sobrecarga de trabajo. También aparecen referencias a una reducción de la satisfacción derivada de la propia actividad profesional. En este sentido, los resultados pueden relacionarse principalmente con la dimensión del agotamiento emocional, considerada uno de los elementos centrales del modelo de *burnout*. La enseñanza en línea puede, de hecho, exigir al docente una implicación continua de carácter atencional, cognitivo y emocional que, si se prolonga en el tiempo y va acompañada de condiciones laborales difíciles, puede contribuir a una creciente sensación de agotamiento. Humpire Molina (2021) refuerza esta interpretación al mostrar que, entre las dimensiones del *burnout* consideradas en su estudio, precisamente el agotamiento emocional presenta una relación especialmente elevada con el estrés laboral. También el estudio de Yang y Du (2024) atribuye un papel al agotamiento emocional, que constituye una de las dimensiones de la *Digital Burnout Scale* utilizada por los autores. Esta dimensión presenta una proximidad conceptual con

el agotamiento evaluado por otros instrumentos de *burnout*, aunque pertenece a una operacionalización diferente del constructo (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Entre los factores más asociados a la experiencia de *burnout* emerge la escasa participación de los estudiantes. Los docentes señalan dificultades para mantener la atención de la clase, obtener una participación activa y comprender el nivel real de implicación de los estudiantes durante la clase. En el entorno en línea, de hecho, el docente puede disponer de un número menor de señales inmediatas en comparación con la enseñanza presencial: puede resultar más difícil observar las reacciones de los estudiantes, comprender si están siguiendo la explicación o intervenir de manera oportuna cuando disminuye su atención. En algunos casos, la interacción puede reducirse considerablemente, sobre todo cuando los estudiantes intervienen poco o mantienen la cámara apagada. La competencia en la enseñanza en línea incluye, entre las distintas capacidades, también la de adaptar las estrategias didácticas a las características del entorno digital y favorecer un aprendizaje eficaz. Cuando el docente percibe que no dispone de las competencias necesarias para gestionar adecuadamente la interacción en línea, las dificultades para implicar a los estudiantes pueden convertirse en una fuente mayor de estrés (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Yang & Du, 2024).

A esta dificultad se vincula el problema de la gestión de la clase en línea. El docente debe seguir supervisando la participación, mantener la atención, organizar las actividades y gestionar posibles comportamientos problemáticos, pero debe hacerlo a través de un entorno mediado tecnológicamente. Esta condición puede hacer más complejo el trabajo cotidiano y aumentar el sentido de responsabilidad y de control exigido al docente. La escasa participación de los estudiantes y las dificultades de gestión de la clase pueden, por tanto, convertirse en importantes fuentes de frustración, sobre todo cuando el docente percibe que no consigue crear el nivel de implicación o de interacción que considera necesario para un aprendizaje lingüístico eficaz. En este sentido, el estrés laboral puede interpretarse también como el resultado de la acumulación de demandas profesionales que el docente debe afrontar, poniendo de manifiesto que una mayor competencia en la enseñanza en línea se asocia a niveles

inferiores de *digital burnout*. Por tanto, las dificultades de gestión del entorno digital no parecen constituir necesariamente una característica inevitable de la enseñanza en línea, sino que pueden verse influidas por las competencias y los recursos profesionales del docente (Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Otro factor relevante se refiere a los problemas técnicos. Las conexiones a internet inestables, las dificultades en el uso de las plataformas, los problemas relacionados con el audio o la cámara y otras interrupciones de distinta naturaleza pueden interferir con el desarrollo normal de la clase. Estas dificultades no representan simplemente inconvenientes técnicos, ya que pueden contribuir a aumentar la carga de trabajo y la presión percibida por el docente. El docente debe, de hecho, seguir gestionando los objetivos didácticos y la interacción con los estudiantes, ocupándose al mismo tiempo del funcionamiento de las herramientas tecnológicas. La necesidad de afrontar constantemente estos problemas puede, por tanto, aumentar la fatiga cognitiva y la sensación de sobrecarga. El papel del estrés laboral adquiere aquí especial relevancia: una mayor competencia pedagógica y disciplinar en la enseñanza en línea se asocia a una menor experiencia de *digital burnout*. Esto sugiere que la capacidad de utilizar las tecnologías no debe considerarse únicamente una competencia técnica, sino también un posible recurso para reducir la presión derivada de las dificultades del entorno digital (Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

A la experiencia de fatiga contribuye además la permanencia prolongada frente a la pantalla. Algunos docentes señalan que tener que mirar la pantalla durante muchas horas es un elemento especialmente agotador de la enseñanza en línea. Esta condición puede adquirir especial relevancia cuando a las horas de clase se añaden la preparación de las actividades, la corrección de los materiales, la comunicación digital con los estudiantes y el uso de plataformas para otras actividades profesionales. El trabajo en línea, por tanto, puede determinar una continuidad de exposición a las herramientas digitales que hace menos nítida la separación entre los distintos momentos de la actividad laboral y puede contribuir a intensificar la percepción de cansancio. El estrés asociado a las demandas del trabajo en línea puede, por tanto, sumarse a la fatiga

derivada de la interacción continua con las herramientas digitales (Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Otro tema central surgido de la investigación es la sensación de aislamiento. Una parte considerable de los docentes implicados en el estudio declaró sentirse aislada durante las clases en línea. Esta experiencia se ha asociado sobre todo a la reducción de la interacción con los estudiantes y, en algunos casos, a la menor posibilidad de entrar en contacto con los compañeros de trabajo. Para un docente de lenguas, la interacción constituye un elemento especialmente importante de la actividad profesional. Cuando esta se reduce considerablemente, el docente puede experimentar la sensación de hablar sin recibir una respuesta inmediata o de desarrollar la clase sin lograr establecer una relación comunicativa efectiva con los estudiantes. Por tanto, vemos que también las condiciones de estrés laboral pueden interpretarse a la luz de este conjunto de demandas y dificultades profesionales, dado que la enseñanza en línea implica modalidades de interacción diferentes de las propias de la enseñanza tradicional (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Sin embargo, es importante no identificar directamente la sensación de aislamiento con la despersonalización, una de las dimensiones características del *burnout*, ya que se trata de conceptos diferentes. El aislamiento representa una condición o una experiencia que puede contribuir al malestar profesional; la reducción de la interacción y de la reciprocidad comunicativa puede, de hecho, favorecer un mayor distanciamiento de la experiencia laboral y de las relaciones que normalmente caracterizan la enseñanza. En este sentido, los resultados del estudio permiten considerar el aislamiento y la reducción de la relación con estudiantes y compañeros de trabajo como posibles factores relevantes para comprender la dimensión relacional del *burnout* en el entorno en línea. También se ha puesto de manifiesto una relación significativa entre estrés laboral y despersonalización, indicando que el estrés puede estar asociado asimismo a una dimensión del *burnout* caracterizada por un mayor distanciamiento en el plano relacional. Este resultado no permite afirmar que el aislamiento provoque despersonalización, pero refuerza la importancia de considerar la dimensión relacional

junto con los demás componentes del *burnout* (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021).

También resulta especialmente significativo el tema de la reducción de la autoeficacia profesional. La enseñanza en línea puede poner en cuestión la percepción que el docente tiene de su propia capacidad para desempeñar eficazmente su trabajo. Los docentes pueden experimentar una discrepancia entre lo que desearían lograr y lo que realmente perciben que pueden conseguir a través del entorno digital. Por ejemplo, la escasa participación de los estudiantes, las dificultades técnicas y la reducción de las señales comunicativas pueden dificultar la comprensión de si la clase está alcanzando los objetivos previstos. Este elemento encuentra una confirmación especialmente significativa en el estudio de Yang y Du (2024), que sitúa la autoeficacia docente en el centro de su modelo; los autores muestran que una mayor autoeficacia está asociada a un menor nivel de *digital burnout*, lo que sugiere que la confianza en las propias capacidades puede constituir un recurso protector frente a las demandas de la enseñanza digital (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Yang & Du, 2024).

La incertidumbre generada por preguntas que el docente se plantea a sí mismo, como si los estudiantes están realmente comprendiendo o si su propia enseñanza logra producir los resultados deseados, puede influir negativamente en la percepción de su propia competencia profesional. La reducción de la autoeficacia adquiere especial importancia porque puede estar relacionada con la dimensión de la reducida realización personal: cuando el docente percibe que no logra alcanzar sus objetivos o que no es tan eficaz como desearía, puede disminuir el sentido de satisfacción y de realización derivado del trabajo. Otros estudios han encontrado una relación significativa entre estrés laboral y falta de realización personal, poniendo de manifiesto que el estrés profesional puede estar asociado no solo al agotamiento y al distanciamiento relacional, sino también a una menor percepción de realización en el propio trabajo (Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Otro elemento introducido por Yang y Du (2024) se refiere a la regulación de las emociones, que permite comprender de manera más articulada la relación entre autoeficacia y *burnout*. Los autores consideran la regulación emocional como la

capacidad de gestionar y modular las propias respuestas emocionales en el contexto de la enseñanza en línea, incluidas las reacciones al estrés, la frustración y otras emociones negativas que pueden surgir durante la actividad digital. Los resultados muestran que la regulación emocional está significativamente asociada al *digital burnout* y desempeña un papel mediador en las relaciones entre competencia en la enseñanza en línea, autoeficacia y *burnout*. En particular, el efecto de la autoeficacia sobre el *burnout* resulta parcialmente mediado por la capacidad del docente para regular sus propias emociones. Esto sugiere que sentirse competente no representa únicamente un recurso cognitivo o profesional, sino que también puede contribuir al bienestar mediante una mejor gestión de las reacciones emocionales ante las dificultades de la enseñanza digital (Yang & Du, 2024).

Las dificultades en la participación de los estudiantes, los problemas técnicos, el aislamiento y la sobrecarga no producen necesariamente los mismos efectos en todos los docentes: su incidencia puede depender también de los recursos individuales y profesionales mediante los cuales el docente interpreta y gestiona dichas situaciones. Desde esta perspectiva, un docente con una elevada autoeficacia y competencias adecuadas para la enseñanza en línea podría estar en mejores condiciones para afrontar los imprevistos, mantener una sensación de control y regular las emociones negativas asociadas a las dificultades cotidianas. Por el contrario, una menor percepción de competencia podría hacer que los mismos obstáculos resultaran más amenazantes y contribuir a la experiencia progresiva de agotamiento (Yang & Du, 2024).

Sin embargo, es necesario considerar atentamente el contexto en el que se realizaron los tres estudios. La investigación de Yuvayapan y Yükselir de 2021 se llevó a cabo durante el período caracterizado por la pandemia y por el paso repentino y obligatorio a la enseñanza a distancia. En consecuencia, las experiencias de *burnout* descritas por los docentes no pueden atribuirse automáticamente a la enseñanza en línea como tal. El paso a la nueva modalidad didáctica se produjo en condiciones de emergencia y muchos docentes se encontraron utilizando herramientas y metodologías con una preparación limitada, teniendo que adaptarse al mismo tiempo rápidamente a nuevas demandas profesionales. Humpire Molina (2021) también analizó a docentes dedicados a la

enseñanza en línea, pero su estudio se centra principalmente en la relación entre estrés laboral y *burnout*, mientras que Yang y Du (2024) adoptan una perspectiva más orientada al entorno digital, considerando el papel de la competencia en línea, la autoeficacia y la regulación emocional (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

Lo señalado anteriormente resulta especialmente importante para la interpretación de los resultados, ya que permite distinguir entre las características propias de la enseñanza en línea y las dificultades derivadas de una transición repentina a la enseñanza digital. La fatiga experimentada por los docentes podría, de hecho, haber estado influida no solo por el uso de las tecnologías, sino también por la falta de formación, la incertidumbre vinculada a la nueva situación y las presiones ejercidas por el contexto laboral y social particular. No es suficiente considerar la simple presencia de la tecnología como causa de la fatiga, sino que es necesario preguntarse por las condiciones en las que se utiliza, las demandas que implica y los recursos de los que dispone el docente (Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024).

En conjunto, la literatura considerada muestra que el *burnout* en la enseñanza de lenguas en línea debe interpretarse a la luz de la interacción entre las demandas del entorno digital y los recursos individuales y profesionales del docente. Entre los aspectos más relevantes emergen la sobrecarga laboral, las dificultades técnicas, la reducida participación de los estudiantes, el aislamiento y la exposición prolongada a las herramientas digitales; paralelamente, la autoeficacia, las competencias específicas para la enseñanza en línea y la capacidad de regulación emocional pueden representar recursos importantes para afrontar dichas demandas (Yuvayapan & Yükselir, 2021; Humpire Molina, 2021; Yang & Du, 2024). Sin embargo, el carácter de emergencia de algunos de los estudios considerados y las características específicas de sus respectivas muestras no permiten atribuir automáticamente a la enseñanza en línea las experiencias de *burnout* observadas. Por tanto, resulta útil profundizar en el fenómeno mediante una comparación entre docentes que desarrollan de manera estable su actividad predominantemente en línea y docentes que enseñan predominantemente de forma presencial, con el fin de verificar si las diferentes modalidades de enseñanza están

asociadas a distintos niveles de *burnout* personal, *burnout* relacionado con el trabajo y *burnout* relacionado con los estudiantes, según las dimensiones evaluadas por el CBI.

CAPÍTULO III El estudio

Después de haber delineado en los capítulos anteriores el marco teórico relativo al fenómeno del *burnout* y a sus principales características en el contexto de la enseñanza, con especial atención a la enseñanza de lenguas en línea y presencial, el presente capítulo describe la investigación empírica realizada en el marco de este trabajo. El estudio, planteado según un enfoque *mixed methods*, tiene como objetivo comparar el *burnout* en los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y de manera presencial, considerando las tres dimensiones del *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), y profundizar en las experiencias y en los factores laborales y contextuales percibidos como asociados al fenómeno.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario, que incluía una sección sociodemográfica y profesional, los ítems del CBI y algunas preguntas abiertas, y mediante posteriores entrevistas semiestructuradas. A efectos de la comparación, los participantes fueron divididos según la modalidad predominante de enseñanza: se incluyeron 35 docentes que desarrollaban más del 70 % de su actividad de manera presencial y 24 predominantemente en línea. Los 9 participantes que trabajaban en modalidad mixta fueron excluidos de los análisis comparativos, ya que su inclusión habría hecho menos clara la distinción entre los dos contextos considerados en las preguntas de investigación.

Los datos cuantitativos se organizaron en una hoja de cálculo y se analizaron por separado para las tres dimensiones del CBI: *personal burnout*, *work-related burnout* y *student-related burnout*. Antes del cálculo de las puntuaciones, el ítem B10 fue recodificado en sentido inverso. Posteriormente, para cada grupo se calcularon el tamaño de la muestra (*n*), la media, la mediana y la desviación estándar, con el objetivo de describir la tendencia central y la variabilidad de las puntuaciones. La comparación entre los grupos se llevó a cabo exclusivamente en términos descriptivos; al no haberse aplicado pruebas inferenciales, las diferencias observadas no se interpretaron como estadísticamente significativas.

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron sometidas a una codificación descriptiva realizada por la investigadora. Los códigos, mantenidos lo más próximos posible a los contenidos expresados por los participantes, fueron posteriormente agrupados en categorías más amplias, cuya recurrencia se comparó entre los dos grupos. Un mismo participante podía asociarse a varias categorías cuando en la respuesta surgían contenidos diferentes, pero se contabilizaba una sola vez dentro de la misma categoría. Las frecuencias se utilizaron exclusivamente con fines descriptivos.

También las entrevistas semiestructuradas fueron codificadas por la investigadora y analizadas mediante la identificación de temas recurrentes y la comparación entre docentes en línea y presenciales. Un mismo segmento de respuesta podía asignarse a varias categorías cuando contenía elementos atribuibles a temas diferentes; también en este caso, cada participante se contabilizaba una sola vez dentro de la misma categoría. La última fase del análisis consistió en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, relacionando las puntuaciones del CBI con las categorías surgidas de las preguntas abiertas y los temas identificados en las entrevistas, con el fin de obtener una visión global del fenómeno en los dos contextos de enseñanza.

3.1 Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo principal de la presente investigación es analizar y comparar los niveles de *burnout* que presentan los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y por aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial, considerando las diferentes dimensiones evaluadas por el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI). El estudio adopta un enfoque *mixed methods*, integrando un componente cuantitativo descriptivo, basado en el CBI, y un componente cualitativo, constituido por las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario y por las entrevistas semiestructuradas. La investigación pretende además profundizar en cómo los docentes describen su propia experiencia en los dos contextos de enseñanza y qué factores laborales y contextuales perciben como asociados al *burnout*.

En particular, la investigación se propone responder a las siguientes preguntas:

PI1: ¿Qué niveles de *burnout* presentan los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial en las dimensiones evaluadas por el *Copenhagen Burnout Inventory*?

PI2: ¿Cómo describen los docentes de lenguas su propia experiencia de agotamiento y bienestar laboral en los contextos de enseñanza en línea y presencial?

PI3: ¿Qué factores laborales y contextuales perciben los docentes de lenguas como más asociados al *burnout* en los dos contextos de enseñanza?

3.2 Metodología

La investigación adopta un enfoque *mixed methods*, integrando datos cuantitativos y cualitativos. El cuestionario permitió recopilar datos cuantitativos a través del *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), con el fin de describir y comparar los niveles de *burnout* en las distintas dimensiones evaluadas por el instrumento en los docentes que enseñan predominantemente en línea y en aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial. Las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario permitieron recopilar información cualitativa sobre las experiencias de los participantes y sobre los factores laborales y contextuales percibidos por ellos como asociados al *burnout*. Posteriormente, ocho participantes tomaron parte en entrevistas semiestructuradas, destinadas a profundizar aún más en dichas experiencias y factores en los dos contextos de enseñanza.

3.2.1 Instrumentos utilizados

Para la recogida de datos se preparó un cuestionario en línea a través de *Google Forms*, articulado en dos secciones principales. La primera sección del cuestionario estaba constituida por una parte sociodemográfica y profesional, acompañada de algunas preguntas abiertas, con el objetivo de recopilar información útil para describir la muestra y contextualizar las respuestas proporcionadas al cuestionario. Entre la información solicitada se incluían, por ejemplo, la edad, el género, los años de servicio, el nivel

educativo, la lengua o las lenguas enseñadas, la carga horaria dedicada a la enseñanza en línea y a la presencial, las características de las clases y de los estudiantes, así como el tipo de institución en la que los docentes desarrollaban su actividad, además de algunos datos personales, como la presencia de hijos y la situación sentimental. Las preguntas abiertas fueron formuladas con el objetivo de profundizar en la dimensión emocional de la experiencia profesional de los docentes de lenguas, integrando la información obtenida mediante el cuestionario estandarizado. En particular, se pidió a los participantes que describieran su propia experiencia emocional en el desarrollo de la actividad docente y que señalaran posibles situaciones de agotamiento emocional, cansancio o fatiga particular, prestando atención también a los momentos de la jornada laboral en los que dichas sensaciones estaban más presentes y a los aspectos que podían contribuir a ellas. Asimismo, se investigaron las principales fuentes de estrés, fatiga y dificultad emocional asociadas al trabajo del docente de lenguas.

Algunas preguntas se diferenciaron en función de la modalidad de enseñanza desempeñada por los participantes. A los docentes que trabajaban principalmente de manera presencial o en modalidad mixta se les pidió, específicamente, que identificaran los aspectos de la enseñanza presencial que podían contribuir a aumentar la carga emocional o la sensación de fatiga profesional. Esta distinción permitió recopilar información más vinculada a las características del contexto didáctico e identificar posibles elementos específicos de la modalidad presencial.

Por último, las preguntas también tuvieron en cuenta los factores personales, profesionales y organizativos que, según los participantes, pueden favorecer la prevención o la gestión del estrés laboral, dejando además un espacio final para señalar otros aspectos relativos al bienestar emocional de los docentes de lenguas que no hubieran sido abordados en las preguntas anteriores. Las respuestas a estas preguntas permitieron enriquecer los datos cuantitativos con las percepciones y las experiencias subjetivas de los participantes, proporcionando elementos útiles para interpretar con mayor profundidad los resultados del CBI y para comprender qué factores pueden influir en la experiencia de agotamiento emocional en los diferentes contextos de enseñanza.

La segunda sección comprende el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), en la versión italiana para docentes recogida por el Osservatorio Nazionale Salute e Benessere dell'Insegnante (ONSBI) y referida al estudio de validación de Fiorilli et al. (2015). La versión concretamente administrada en la presente investigación está compuesta por 19 ítems, numerados de B1 a B19, articulados en tres dimensiones: *personal burnout* (6 ítems), *work-related burnout* (7 ítems) y *student-related burnout* (6 ítems). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de cinco puntos: nunca (1), raramente (2), algunas veces (3), a menudo (4) y siempre (5). El ítem B10, formulado en sentido inverso, fue recodificado antes del cálculo de las puntuaciones. Las tres dimensiones se consideraron por separado con el fin de describir y comparar los niveles de *burnout* personal, relacionado con el trabajo y relacionado con los estudiantes en los dos grupos de docentes. El instrumento se utilizó con fines de investigación y no permite formular un diagnóstico clínico.

Al final del cuestionario, se ofreció a los participantes la posibilidad de mostrarse disponibles para una posterior profundización mediante una entrevista. Entre quienes manifestaron su disponibilidad se seleccionó el grupo implicado en la segunda fase de la investigación. La recogida de datos cualitativos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas individuales, llevadas a cabo a través de *Google Meet*. La entrevista estaba compuesta por siete preguntas, formuladas con el objetivo de profundizar en un ámbito específico de la experiencia profesional de los docentes y permitirles describir con mayor libertad percepciones, experiencias y aspectos relacionados con su propia actividad docente.

3.2.2 Procedimiento de recogida de datos

La captación de participantes requirió el uso de diferentes modalidades de reclutamiento. Antes de proceder al contacto con los posibles participantes, se definieron algunos criterios destinados a garantizar la coherencia de la muestra con los objetivos del estudio. En particular, se buscaron docentes de lenguas que desarrollaran su actividad docente predominantemente en línea o predominantemente de manera

presencial, considerando como criterio un porcentaje superior al 70 % de las horas de enseñanza realizadas según una de las dos modalidades. En las primeras fases del reclutamiento, la búsqueda se orientó predominantemente hacia docentes que trabajaban con estudiantes adultos; sin embargo, esta característica no se mantuvo como criterio de exclusión para la cumplimentación del cuestionario, que posteriormente se abrió a docentes que trabajaban con diferentes franjas de edad. El criterio relativo a la enseñanza a adultos se utilizó, en cambio, en la selección de los participantes para las entrevistas semiestructuradas, con el fin de hacer más comparables las experiencias analizadas en profundidad en la fase cualitativa.

Para la captación de los docentes que desarrollaban su actividad docente predominantemente de manera presencial, se contactó inicialmente por correo electrónico con diferentes figuras pertenecientes al sector lingüístico de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Se tomaron en consideración exclusivamente los docentes que, sobre la base de la información disponible, parecían poder corresponder a los criterios establecidos anteriormente; sin embargo, esta primera modalidad de reclutamiento no produjo resultados significativos, ya que la mayoría de los docentes contactados no correspondía al perfil profesional buscado.

A raíz de estas dificultades, la búsqueda de docentes presenciales se amplió posteriormente a las escuelas de idiomas presentes en el territorio de la Región del Véneto. Se identificaron diferentes centros de formación y se enviaron correos electrónicos con la presentación de la investigación y la solicitud de participación a los docentes que parecían responder a los criterios de inclusión, verificando en particular el predominio de la enseñanza presencial y, de manera coherente con la orientación adoptada en la primera fase del reclutamiento, dando prioridad a los docentes que desarrollaban actividades didácticas con estudiantes adultos. Sin embargo, tampoco esta modalidad de reclutamiento permitió alcanzar el número de participantes buscado.

Paralelamente, para la captación de los docentes que desarrollaban predominantemente actividades de enseñanza en línea, se utilizó la plataforma Preply, un portal que pone en contacto a docentes de lenguas y estudiantes interesados en el aprendizaje lingüístico. También en este caso, se contactó con los docentes que, sobre la base de la información

presente en sus perfiles, parecían cumplir los criterios establecidos. Esta modalidad de búsqueda resultó inicialmente más sencilla, ya que la plataforma permite visualizar directamente diferente información relativa a los docentes, haciendo posible, por tanto, identificar más rápidamente a los docentes potencialmente idóneos y contactar con ellos directamente a través de la plataforma, presentando brevemente el estudio y preguntando por su disponibilidad para participar. Tras los primeros contactos, fue posible continuar la comunicación de forma privada, también mediante el intercambio del número de teléfono, con el fin de proporcionar a los potenciales participantes información más detallada. Sin embargo, ninguno de los docentes contactados posteriormente confirmó su disponibilidad para participar en la investigación.

A pesar de los diferentes intentos descritos, las modalidades adoptadas inicialmente no permitieron obtener un número suficiente de participantes que cumplieran los criterios de la investigación. Por este motivo, la estrategia de reclutamiento se amplió aún más mediante la difusión del cuestionario dentro de grupos de Facebook dedicados a docentes de lenguas. La publicación del enlace al cuestionario mediante *Google Forms*, acompañada de una breve presentación de la investigación y de los requisitos solicitados, permitió llegar a un mayor número de docentes pertenecientes a diferentes contextos profesionales. También en esta fase se consideraron exclusivamente los participantes que cumplían los criterios definidos anteriormente, es decir, una prevalencia superior al 70 % de la enseñanza en línea o presencial. Esta modalidad resultó especialmente eficaz y permitió ampliar la muestra, alcanzando tanto a docentes dedicados a la enseñanza en línea como a docentes que desarrollaban su actividad predominantemente de manera presencial o en modalidad mixta.

La cumplimentación se realizó de forma autónoma por parte de los participantes. Al finalizar el cuestionario, quienes se mostraron disponibles para participar en la segunda fase de la investigación pudieron manifestar su interés en tomar parte en una entrevista individual. Posteriormente, se volvió a contactar con los participantes disponibles para acordar la modalidad y el momento de la entrevista, realizada en línea a través de *Google Meet*.

La participación en la investigación tuvo carácter voluntario. En la introducción al cuestionario se proporcionó a los participantes información relativa a los objetivos del estudio, al uso de los datos recopilados y a las modalidades previstas para garantizar la confidencialidad. Asimismo, se especificó que los datos se utilizarían exclusivamente con fines de investigación científica y para la realización de la tesis, que serían tratados de conformidad con la normativa vigente en materia de protección de datos personales (Reglamento (UE) 2016/679, Reglamento General de Protección de Datos [RGPD]) y que serían accesibles exclusivamente para la investigadora y la directora de la tesis. La continuación de la cumplimentación del cuestionario implicaba la declaración de haber leído dicha información y el consentimiento para participar en el estudio. Los resultados se presentaron de forma agregada y, en el caso de los contenidos extraídos de las entrevistas, se utilizaron códigos identificativos con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes. Antes de la realización de las entrevistas, los participantes fueron informados verbalmente de que el audio del encuentro sería grabado con fines de posterior transcripción y análisis. En la presentación de los resultados, los participantes en las entrevistas fueron identificados exclusivamente mediante códigos alfanuméricos.

3.2.3 Muestra

La muestra de la investigación está constituida por docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea o predominantemente de manera presencial. A efectos de la división en los dos grupos, se consideró como modalidad predominante aquella en la que cada participante desarrolla más del 70 % de sus horas de enseñanza. Este criterio permitió distinguir a los docentes sobre la base del contexto didáctico predominante, considerando al mismo tiempo que algunos participantes pueden desarrollar una parte minoritaria de su actividad también mediante la otra modalidad.

La muestra se obtuvo mediante un reclutamiento no probabilístico, basado en la participación voluntaria de los docentes contactados a través de los diferentes canales descritos en el apartado anterior. En consecuencia, no pretende ser estadísticamente

representativa de toda la población de docentes de lenguas, sino permitir una comparación exploratoria entre dos grupos caracterizados por una modalidad predominante de enseñanza diferente.

Todos los participantes incluidos en el análisis cumplimentaron el cuestionario que comprendía las preguntas sociodemográficas y profesionales, las preguntas abiertas y el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI).

Para la posterior fase cualitativa, constituida por las entrevistas semiestructuradas, se seleccionaron exclusivamente docentes que desarrollaban su actividad docente predominantemente con estudiantes adultos. Este criterio se aplicó únicamente a la selección de los entrevistados y no a la participación en el cuestionario ni a la inclusión en la muestra considerada en los análisis cuantitativos.

Las características específicas de la muestra, entre ellas la distribución de los participantes en los dos grupos y las principales variables sociodemográficas y profesionales, se presentan en el Capítulo IV junto con el análisis de los datos.

3.2.4 Procedimientos de análisis de los datos

Los datos recopilados mediante el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas se analizaron mediante procedimientos diferentes en función de su naturaleza cuantitativa o cualitativa. De manera coherente con el enfoque *mixed methods* adoptado en la investigación, las diferentes fuentes de datos se examinaron inicialmente por separado y posteriormente se consideraron de forma integrada, con el objetivo de comparar los resultados cuantitativos relativos a los niveles de *burnout* con las experiencias y los factores laborales y contextuales descritos por los participantes.

En lo que respecta a los datos cuantitativos obtenidos mediante el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), el análisis se llevó a cabo considerando por separado las tres dimensiones previstas por el instrumento: *personal burnout*, *work-related burnout* y *student-related burnout*. Para cada participante se calcularon las puntuaciones correspondientes a las tres dimensiones a partir de las respuestas a los ítems pertenecientes a las respectivas subescalas. En el cálculo del *work-related burnout* se realizó además la recodificación

inversa del ítem previsto por el instrumento, antes de proceder a la determinación de la puntuación global de la dimensión.

Posteriormente, los participantes fueron divididos en función de la modalidad predominante de enseñanza, distinguiendo entre docentes que trabajan predominantemente en línea y docentes que enseñan predominantemente de manera presencial. Para cada uno de los dos grupos y para cada una de las tres dimensiones del CBI se calcularon algunas estadísticas descriptivas: tamaño del grupo (*N*), media, mediana y desviación estándar. La media se utilizó para describir el valor medio de las puntuaciones obtenidas, mientras que la mediana permitió observar el valor central de la distribución, limitando la influencia de posibles puntuaciones particularmente elevadas o bajas. La desviación estándar se consideró, en cambio, para describir el grado de dispersión de las puntuaciones dentro de cada grupo y, en consecuencia, el nivel de homogeneidad o heterogeneidad de las experiencias descritas por los participantes.

Los resultados de los dos grupos se compararon posteriormente en términos descriptivos, observando posibles diferencias en los valores medios, medianos y en la variabilidad de las puntuaciones en las tres dimensiones del CBI. El análisis no tuvo como objetivo comprobar la significación estadística de las diferencias entre los grupos, sino describir la tendencia de los datos recopilados en la muestra considerada. Por tanto, la comparación cuantitativa se utilizó para identificar posibles semejanzas o diferencias en los niveles de *burnout* que presentan los docentes en línea y presenciales, sin atribuir a dichas diferencias un valor inferencial.

Las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se analizaron mediante un procedimiento de codificación descriptiva. En una primera fase, las respuestas se leyeron íntegramente con el fin de identificar los principales contenidos expresados por los participantes y asignar códigos lo más próximos posible al significado de sus formulaciones. La codificación se orientó a la identificación de los aspectos recurrentes relativos a la experiencia laboral, a las condiciones asociadas al cansancio y al *burnout* y a los elementos percibidos como fuente de dificultad o, de manera más general, relevantes en la experiencia profesional de los docentes.

En una segunda fase, los códigos referidos a contenidos similares o conceptualmente afines se agruparon en categorías más amplias. Este procedimiento permitió organizar las respuestas en núcleos temáticos comunes y hacer más sistemática la comparación entre los dos contextos de enseñanza. Para cada categoría se observó posteriormente su recurrencia en los dos grupos, considerando el número de participantes que había hecho referencia al menos una vez a un determinado tema. Las frecuencias se utilizaron exclusivamente en sentido descriptivo, como indicación de la difusión de los diferentes contenidos dentro de los dos grupos, sin atribuir automáticamente una mayor importancia interpretativa a los temas mencionados por un número más elevado de participantes.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas siguió un procedimiento cualitativo similar, pero más profundo, posibilitado por la mayor amplitud y articulación de las respuestas recopiladas. Fueron realizadas en italiano. Las citas incluidas en el presente trabajo han sido traducidas al español por la autora, procurando mantener lo más fielmente posible el significado y la formulación original de las respuestas de los participantes. Las transcripciones se leyeron íntegramente y se sometieron a codificación, identificando dentro de las narraciones de los participantes los contenidos relevantes con respecto a las preguntas de investigación. Los códigos surgidos se compararon y agruparon posteriormente con el fin de identificar temas recurrentes relativos a las modalidades mediante las cuales los docentes describen su propia experiencia laboral, las manifestaciones del cansancio y del *burnout*, las situaciones percibidas como especialmente exigentes y los factores laborales y contextuales asociados a dichas experiencias.

Una vez identificados los principales temas, se realizó una comparación entre las entrevistas de los docentes que enseñan predominantemente en línea y las de los docentes que trabajan predominantemente de manera presencial. El objetivo no era cuantificar rígidamente la frecuencia de los temas surgidos en las entrevistas, sino identificar semejanzas y diferencias en la manera en que determinadas experiencias eran descritas en los dos contextos. Por tanto, se prestó especial atención a los aspectos específicos de las dos modalidades de enseñanza y a las condiciones que, en las narraciones de los participantes, aparecían asociadas a un mayor o menor cansancio laboral.

La última fase del análisis se centró en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos. Los datos obtenidos mediante el CBI se pusieron en relación con los temas surgidos de las preguntas abiertas y de las entrevistas, con el fin de comprobar en qué medida las diferentes fuentes de datos resultaban convergentes, complementarias o ponían de manifiesto aspectos diferentes de la experiencia de los participantes. En particular, los niveles de *burnout* detectados en las tres dimensiones del CBI se interpretaron a la luz de las descripciones proporcionadas por los docentes con respecto a sus propias condiciones de trabajo y a los factores percibidos como asociados al *burnout*.

La integración de las diferentes fuentes permitió, por tanto, acompañar la descripción cuantitativa de los niveles de *burnout* con una lectura cualitativa de las experiencias a través de las cuales dichos niveles pueden comprenderse en el contexto concreto de la enseñanza en línea y presencial. Este procedimiento permitió obtener una representación más articulada del fenómeno, considerando no solo la magnitud de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos, sino también las características de las situaciones laborales y de las experiencias a las que los participantes atribuyen su propio cansancio y su experiencia de *burnout*.

CAPÍTULO IV Resultados y discusión

El presente capítulo está dedicado al análisis de los datos recopilados mediante el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación formuladas en el estudio. La parte final del capítulo está dedicada a la discusión de los resultados a la luz de las preguntas de investigación y del marco teórico presentado en los capítulos anteriores, con especial atención a las especificidades de los contextos de enseñanza en línea y presencial.

4.1 Participantes

En total, 68 docentes de lenguas respondieron al cuestionario. Nueve docentes fueron excluidos de los análisis comparativos porque no alcanzaban una prevalencia superior al 70 % en ninguna de las dos modalidades y, por tanto, fueron clasificados como docentes en modalidad mixta. Por consiguiente, los resultados derivados del cuestionario considerados en la comparación se refieren a un total de 59 participantes. Las modalidades de enseñanza de los participantes se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1: Modalidad predominante de enseñanza declarada por los participantes

Modalidad de enseñanza	**n**	**% de la muestra total**	**Inclusión en los análisis comparativos**
Predominantemente presencial (>70 %)	35	51,5 %	Incluidos
Predominantemente en línea (>70 %)	24	35,3 %	Incluidos
Modalidad mixta	9	13,2 %	Excluidos
Total	**68**	**100 %**	-

Antes de proceder al análisis de los niveles de *burnout*, se consideraron las principales características sociodemográficas y profesionales de los participantes, con el objetivo de

describir la composición de la muestra y comprobar la presencia de posibles diferencias relevantes entre los dos grupos objeto de comparación.

La Tabla 2 presenta las principales características de los docentes incluidos en la comparación, considerando la edad, el género, la experiencia profesional, los destinatarios predominantes de la enseñanza, el contexto laboral, el tipo de contrato y el número de horas dedicadas a la enseñanza. La descripción de los dos grupos permite evaluar su grado de comparabilidad y tener en cuenta, en la interpretación de los resultados posteriores, posibles diferencias en su composición.

Tabla 2: Perfil sociodemográfico y profesional de los docentes presenciales y en línea

	PRESENCIAL (n = 35)	**EN LÍNEA** (n = 24)
edad media (DS)	46,6 (11,1)	44,7 (11,8)
edad, intervalo	29-64	29-67
género		
mujer	30 (85,7 %)	23 (95,8 %)
hombre	5 (14,3 %)	1 (4,2 %)
experiencia profesional		
1-3 años	3 (8,6 %)	5 (20,8 %)
4-10 años	14 (40 %)	5 (20,8 %)
11-20 años	10 (28,6 %)	8 (33,3 %)
más de 20 años	8 (22,9 %)	6 (25 %)
destinatarios predominantes		
niños	2 (5,7 %)	0
adolescentes	20 (57,1 %)	0
adultos	11 (31,4 %)	22 (91,7 %)
grupos mixtos	2 (5,7 %)	2 (8,3 %)
contexto laboral		
escuela pública	24 (68,6 %)	0
escuela privada	3 (8,6 %)	2 (8,3 %)
trabajo autónomo	1 (2,9 %)	21 (87,5 %)
universidad	3 (8,6 %)	0
centro de idiomas	2 (5,7 %)	1 (4,2 %)

otro	2 (5,7 %)	0
tipo de contrato		
contrato indefinido	22 (62,9 %)	0
contrato temporal	8 (22,9 %)	0
trabajador autónomo	2 (5,7 %)	20 (83,3 %)
colaboración ocasional	2 (5,7 %)	3 (12,5 %)
otro tipo	1 (2,9 %)	1 (4,2 %)
horas de enseñanza		
menos de 10	1 (2,9 %)	2 (8,3 %)
10 - 20	22 (62,9 %)	11 (45,8 %)
21 - 30	11 (31,4 %)	8 (33,3 %)
31 - 40	1 (2,9 %)	2 (8,3 %)
más de 40	0	1 (4,2 %)

Como se observa en la Tabla 2, los dos grupos presentan una edad media relativamente similar, de 46,6 años para los docentes presenciales y de 44,7 años para los docentes en línea. También en términos de experiencia profesional, ambos grupos incluyen docentes con diferentes niveles de antigüedad. En cambio, surgen diferencias más marcadas con respecto a las características de la actividad laboral. En el grupo presencial predominan los docentes de la escuela pública y las relaciones laborales con contrato indefinido, mientras que en el grupo en línea la mayoría de los participantes desarrolla su actividad como trabajador autónomo. Otra diferencia evidente se refiere a los destinatarios de la enseñanza: en el grupo en línea casi todos los participantes trabajan predominantemente con adultos, mientras que en el grupo presencial están más representados los adolescentes. Estas diferencias en la composición de los dos grupos se tendrán en cuenta en la interpretación de los resultados, ya que algunas características del contexto profesional podrían contribuir, junto con la modalidad de enseñanza, a las experiencias laborales descritas por los participantes.

4.2 Resultados del CBI

Por lo que respecta al *personal burnout*, los resultados muestran una superposición sustancial entre los dos grupos, como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3: Estadísticas descriptivas del personal burnout en los docentes presenciales y en línea

Modalidad de enseñanza	**n**	**Media**	**DE**	**Mediana**
Presencial	35	17,43	5,28	17,00
En línea	24	17,44	6,44	15,00
Diferencia	-	0,01	-	2,00

La distribución de las puntuaciones resulta heterogénea entre los docentes en línea: aunque presentan en conjunto un nivel medio de *personal burnout* casi idéntico al de los docentes presenciales, sus respuestas muestran una mayor dispersión en torno a la media. El grupo presencial presenta, en cambio, una mayor proximidad entre la media y la mediana y una desviación estándar más reducida, lo que indica una distribución relativamente más concentrada.

Diferencias descriptivas más evidentes emergen en la dimensión del *work-related burnout*, como muestran los datos de la Tabla 4.

Tabla 4: Estadísticas descriptivas del work-related burnout en los docentes presenciales y en línea

Modalidad de enseñanza	**n**	**Media**	**DE**	**Mediana**
Presencial	35	19,09	5,45	19,00
En línea	24	17,96	7,02	16,00
Diferencia	-	1,13	-	3,00

Tanto la media como la mediana indican, por tanto, puntuaciones descriptivamente más elevadas entre los docentes que enseñan predominantemente de manera presencial. También en esta dimensión, sin embargo, el grupo en línea muestra una mayor dispersión de las puntuaciones: la desviación estándar es, de hecho, de 7,02, frente a 5,45 en el grupo presencial. Esto indica que, aunque presentan en conjunto valores centrales inferiores, los docentes en línea muestran una mayor variabilidad individual en los niveles de *burnout* asociados al trabajo.

Una tendencia similar se observa para el *student-related burnout*, cuyos datos se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5: Estadísticas descriptivas del student-related burnout en los docentes presenciales y en línea

Modalidad de enseñanza	**n**	**Media**	**DE**	**Mediana**
Presencial	35	13,86	5,30	13,00
En línea	24	12,46	5,56	11,50
Diferencia	-	1,40	-	1,50

También en este caso, ambos índices de tendencia central resultan más elevados en el grupo presencial. Sin embargo, a diferencia de lo observado sobre todo para el *work-related burnout*, la variabilidad de las puntuaciones es muy similar en los dos grupos: las desviaciones estándar son, de hecho, de 5,30 y 5,56, respectivamente. Por tanto, las diferencias relativas al *burnout* asociado a la relación con los estudiantes parecen referirse sobre todo al nivel central de las puntuaciones, más que a una diferente heterogeneidad interna de los dos grupos.

Considerando conjuntamente las tres dimensiones, no emerge, por tanto, una diferencia uniforme entre los docentes presenciales y los docentes en línea. El *personal burnout* presenta valores medios prácticamente coincidentes en los dos grupos, mientras que en las dimensiones más estrechamente relacionadas con la actividad profesional - *work-related burnout* y *student-related burnout* - los docentes presenciales presentan valores medios y

medianos ligeramente superiores. La diferencia más evidente en términos de mediana se refiere al *work-related burnout*, para el cual el valor mediano es de 19 en el grupo presencial y de 16 en el grupo en línea. En cuanto a la dispersión, en cambio, el grupo en línea presenta desviaciones estándar superiores en las tres dimensiones, aunque la diferencia es mínima para el *student-related burnout*. Esta tendencia resulta especialmente evidente para el *work-related burnout* (DE = 7,02 en línea frente a 5,45 presencial) y para el *personal burnout* (DE = 6,44 frente a 5,28), lo que sugiere una mayor heterogeneidad de las experiencias descritas por los docentes en línea.

En conjunto, los datos descriptivos delinean, por tanto, dos grupos que no difieren sustancialmente en el nivel medio de *burnout* personal, pero que muestran algunas diferencias en las dimensiones más directamente relacionadas con el trabajo y con la relación con los estudiantes. Los docentes presenciales presentan valores centrales ligeramente más elevados en ambas dimensiones, mientras que el grupo en línea parece caracterizarse, sobre todo en el *burnout* personal y laboral, por una mayor dispersión de las puntuaciones. Estos resultados describen la tendencia observada en la muestra y no permiten, por sí solos, establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dos modalidades de enseñanza. Por tanto, las diferencias detectadas deben considerarse en términos descriptivos y serán interpretadas posteriormente a la luz de las características de los dos grupos y de los datos cualitativos recopilados mediante las preguntas abiertas y las entrevistas. Los principales resultados descriptivos relativos a las tres dimensiones del CBI en los dos grupos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6: Estadísticas descriptivas de las tres dimensiones del Copenhagen Burnout Inventory en los docentes presenciales y en línea

Dimensión del CBI	**Modalidad de enseñanza**	**n**	**Media**	**Mediana**	**DE**
Personal burnout	presencial en línea	35 24	17,43 17,44	17,00 15,00	5,28 6,44
Work-related burnout	presencial en línea	35 24	19,09 17,96	19,00 16,00	5,45 7,02

Student-related burnout	presencial en línea	35 24	13,86 12,46	13,00 11,50	5,30 5,56

El *personal burnout* y el *student-related burnout* comprenden 6 ítems cada uno y presentan, por tanto, un intervalo de puntuación posible comprendido entre 6 y 30; el *work-related burnout* comprende 7 ítems y presenta un intervalo comprendido entre 7 y 35. En las tres dimensiones, las puntuaciones más elevadas indican niveles mayores de *burnout*. Dado que las subescalas están compuestas por un número diferente de ítems, sus respectivas puntuaciones brutas no son directamente comparables entre sí; por tanto, la comparación se realiza entre los dos grupos dentro de la misma dimensión.

4.3 Respuestas abiertas del cuestionario

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron sometidas a una codificación descriptiva y posteriormente agrupadas en categorías temáticas. Para cada categoría se consideró su recurrencia en los dos grupos, utilizando las frecuencias exclusivamente con fines descriptivos.

Una primera categoría se refiere a la carga y la organización del trabajo, en la que se incluyeron referencias al número de horas y de clases, a la preparación y planificación de las actividades didácticas, a la burocracia, a los plazos y a las dificultades para conciliar la actividad profesional con la vida personal. Los aspectos atribuibles a esta categoría fueron mencionados por 26 docentes presenciales de 35 (74,3 %) y por 15 docentes en línea de 24 (62,5 %). En los dos grupos, la carga de trabajo se describe, por tanto, a través de elementos diferentes, que incluyen no solo la actividad didáctica propiamente dicha, sino también las actividades organizativas y preparatorias que acompañan a la enseñanza.

La categoría relativa a la gestión de los estudiantes y de la clase comprende, en cambio, referencias a clases numerosas o heterogéneas, a la gestión de estudiantes con necesidades diferentes o comportamientos problemáticos y a la escasa motivación o participación de los estudiantes. Estos aspectos fueron mencionados por 20 participantes presenciales (57,1 %) y por 3 participantes en línea (12,5 %). La categoría recoge, por tanto, situaciones en

las que el cansancio se asocia a las características del grupo de estudiantes y a las demandas relacionadas con su gestión.

Otra categoría se refiere a las relaciones y al clima laboral e incluye referencias a conflictos o relaciones difíciles con estudiantes, compañeros, directivos u otras figuras implicadas en el contexto profesional, así como al aislamiento y a la falta de contacto interpersonal. Se identificaron elementos pertenecientes a esta categoría en las respuestas de 13 docentes presenciales (37,1 %) y de 6 docentes en línea (25,0 %). Aunque se incluyen en la misma categoría general, los contenidos expresados pueden adquirir características diferentes en los dos contextos: entre los participantes presenciales aparecen sobre todo referencias a las dificultades relacionales y a los conflictos que pueden producirse en el entorno laboral, mientras que en las respuestas de los docentes en línea emerge también el tema de la reducción del contacto directo y del aislamiento.

También se identificaron algunas condiciones específicas de la modalidad de enseñanza, categoría que comprende aspectos relacionados con la tecnología y los problemas técnicos, la exposición prolongada a la pantalla y el sedentarismo, los desplazamientos y las características del entorno físico de trabajo. Estos elementos fueron mencionados por 7 docentes presenciales (20,0 %) y por 16 docentes en línea (66,7 %). Los contenidos incluidos en la categoría difieren en función de la modalidad didáctica: en las respuestas de los docentes en línea aparecen, por ejemplo, referencias a la pantalla, a la postura sedentaria y a las dificultades tecnológicas, mientras que entre los docentes presenciales aparecen referencias a los desplazamientos y, de forma más ocasional, a las condiciones físicas del entorno de enseñanza.

Por último, la categoría de las condiciones económicas y contractuales comprende referencias a la remuneración, la precariedad y las características de la relación laboral. Estos aspectos fueron mencionados por 5 participantes presenciales (14,3 %) y por 9 participantes en línea (37,5 %). También en este caso, la frecuencia describe exclusivamente la presencia del tema en las respuestas recopiladas y debe interpretarse teniendo en cuenta las características profesionales de los dos grupos y los diferentes contextos en los que desarrollan la actividad docente.

En conjunto, las respuestas abiertas muestran cómo la experiencia de cansancio y las condiciones percibidas como asociadas al *burnout* se describen a través de una pluralidad de aspectos, algunos presentes en ambos grupos y otros más vinculados a las características de sus respectivos contextos laborales. Las frecuencias permiten describir hasta qué punto cada tema está presente en las respuestas, pero no determinan su peso interpretativo. Por tanto, las categorías surgidas constituyen una primera organización de los contenidos cualitativos del cuestionario y proporcionan una base para profundizar, también mediante las entrevistas semiestructuradas, en la manera en que dichos aspectos son vividos e interpretados por los docentes.

4.4 Entrevistas

La comparación entre las ocho entrevistas semiestructuradas, cuatro realizadas con docentes que enseñan predominantemente en línea y cuatro con docentes que enseñan predominantemente de manera presencial, permitió identificar algunos núcleos temáticos recurrentes en las experiencias descritas por los participantes. Los temas se definieron a partir de los contenidos surgidos en las entrevistas y no corresponden necesariamente a factores exclusivamente negativos: algunos aspectos se describen, de hecho, según las condiciones y la experiencia individual, tanto como fuentes de cansancio como recursos capaces de sostener el bienestar profesional. En conjunto, se identificaron seis temas transversales: carga, intensidad y organización del trabajo; demandas relacionales y emocionales de la relación con los estudiantes; autonomía y control sobre el propio trabajo; límites entre trabajo y vida privada y recuperación de las energías; apoyo, relaciones profesionales y reconocimiento; condiciones específicas de la modalidad de enseñanza.

Un primer tema se refiere a la carga, la intensidad y la organización del trabajo. De las entrevistas emerge que el cansancio no depende únicamente del número total de horas trabajadas, sino también de su distribución y de las actividades que acompañan a la clase. Entre los docentes en línea se mencionan, por ejemplo, la concentración de varias clases consecutivas, la preparación individualizada de los materiales, la adaptación continua de

las actividades a cada estudiante y el trabajo de planificación realizado antes y después de la clase. O1 subraya en particular que «el cansancio lo sientes después de tres clases seguidas» y que la proximidad entre las clases constituye un elemento determinante en el nivel de cansancio percibido. En los docentes presenciales, en cambio, la carga adquiere con frecuencia una dimensión más organizativa e institucional, a través de la burocracia, las sustituciones de compañeros, la gestión de los exámenes, los desplazamientos entre diferentes sedes y la necesidad de adaptar la planificación a clases y asistencias no siempre regulares. P3, por ejemplo, observa que en los proyectos financiados «hay una carga de burocracia y de relaciones institucionales» que se añade a la actividad propiamente didáctica.

Un segundo tema se refiere a las demandas relacionales y emocionales vinculadas a la relación con los estudiantes. La relación didáctica puede representar una fuente de cansancio cuando requiere un elevado grado de adaptación, gestión emocional o autorregulación. En la enseñanza en línea, algunas participantes describen la necesidad de responder a las expectativas de estudiantes que asumen también el papel de clientes, de adaptarse a demandas que pueden cambiar con el tiempo y de mantener una actitud profesional incluso ante comportamientos percibidos como arrogantes, poco respetuosos o escasamente colaborativos. O4 relata, por ejemplo, el caso de una estudiante que modifica repetidamente sus demandas —«Quiero ver la gramática», después «ahora quiero hablar», y luego nuevamente el libro o la conversación—, haciendo necesario un reajuste continuo de la clase. En la enseñanza presencial adquieren, en cambio, especial relevancia la gestión del grupo, la heterogeneidad de las clases y, en algunos contextos, la fuerte implicación emocional con estudiantes caracterizados por condiciones de vulnerabilidad o por experiencias personales complejas. P4 describe explícitamente esta implicación a través del concepto de *compassion fatigue*: «Yo, por naturaleza, soy una persona muy empática [...] doy mucho de mí. Pero, por supuesto, hay un precio [...] Creo que la padezco». Sin embargo, la relación con los estudiantes no emerge exclusivamente como una fuente de estrés: una buena interacción, la participación de los estudiantes y el *feedback* positivo también pueden constituir un recurso capaz de aumentar la motivación y aliviar el cansancio percibido.

Un tercer tema se refiere a la autonomía y al control percibido sobre la organización del propio trabajo. En varias entrevistas, la posibilidad de decidir los horarios, elegir los materiales, adaptar la metodología y organizar de manera autónoma la propia actividad se describe como un elemento favorable. La contraposición emerge de manera especialmente clara en la experiencia de P2, que también ha experimentado la modalidad en línea: refiriéndose a la experiencia anterior afirma que «las clases en línea eran gestionadas plenamente por mí», mientras que en el contexto universitario presencial subraya: «yo no puedo utilizar mis materiales» y «me siento muy limitada en cuanto a los materiales que puedo utilizar». En este sentido, el bienestar parece estar asociado no tanto a la modalidad de enseñanza en sí, sino al grado de control que el docente logra ejercer sobre las modalidades concretas de desarrollo de su propio trabajo.

Otro tema transversal se refiere a los límites entre trabajo y vida privada y a la posibilidad de recuperar las energías. En algunas entrevistas, el trabajo sigue ocupando espacio mental incluso después de finalizar la jornada laboral, a través de la preparación de las clases, las correcciones, las preocupaciones relativas a los estudiantes o la necesidad de completar actividades que han quedado pendientes. Esta dificultad emerge claramente en el relato de P2, que refiere haber seguido respondiendo a los correos electrónicos de los estudiantes incluso durante las vacaciones: «Estás en la playa, no respondas, estás de vacaciones, no mires los correos», cuenta que se repetía a sí misma, para añadir después: «respondía y abría los correos incluso en la playa». Las estrategias de recuperación mencionadas incluyen principalmente descanso, actividad física, naturaleza, silencio, aficiones y momentos de desconexión del trabajo. P3 subraya en particular la importancia de «establecer límites, horarios» y de «no superar un determinado número de horas de clase a la semana».

El quinto tema se refiere al apoyo, las relaciones profesionales y el reconocimiento del trabajo docente. En la enseñanza en línea, la ausencia de un contexto profesional compartido puede traducirse en aislamiento y en la falta de oportunidades de intercambio con otros docentes. O4 describe de manera explícita esta condición: «estaba completamente sola. No conocía a ningún compañero», señalando posteriormente como elemento negativo de la enseñanza en línea precisamente «el hecho de no poder

intercambiar opiniones con los compañeros». En la enseñanza presencial, en cambio, los compañeros y la institución están físicamente presentes, pero pueden representar tanto un recurso como una fuente de estrés. Dentro de este tema se incluyen además las demandas de una mayor formación, apoyo y reconocimiento de las actividades realizadas más allá de la hora de clase. P3, por ejemplo, subraya que «sentirse apoyados desde el punto de vista humano y organizativo y contar con una estructura que se preocupe por nosotros es importante».

Por último, emerge un tema relativo a las condiciones específicas de la modalidad de enseñanza y al diferente coste energético asociado a la enseñanza en línea y presencial. La enseñanza en línea se valora por la ausencia de desplazamientos, la rapidez con la que es posible comenzar y finalizar la jornada laboral y la mayor flexibilidad en la gestión del tiempo. O3 sintetiza esta ventaja afirmando que «la facilidad es el tiempo» y recordando cómo, en la enseñanza presencial, los desplazamientos le hacían perder diariamente varias horas, mientras que «con la enseñanza en línea para mí es fantástico». Sin embargo, algunas participantes subrayan también la menor inmediatez del contacto humano, el aislamiento profesional y la dificultad de interactuar con estudiantes que mantienen la cámara apagada. La enseñanza presencial, por el contrario, permite una relación más directa, una mayor accesibilidad a las señales no verbales y un feedback inmediato por parte de la clase, pero también implica demandas adicionales como los desplazamientos, la preparación física y material, la gestión del aula y la necesidad de mantener una elevada presencia relacional durante la clase. P1 destaca el valor positivo de esta dimensión afirmando: «me siento muy estimulada cuando estoy en clase. Recibo un gran feedback de los estudiantes y, por tanto, también mi bienestar se ve influido positivamente».

En conjunto, la comparación entre las ocho entrevistas muestra, por tanto, que las experiencias de cansancio y agotamiento emocional no parecen depender exclusivamente de la distinción entre enseñanza en línea y presencial. Las dos modalidades presentan, más bien, combinaciones diferentes de demandas y recursos. Algunos elementos, como la carga de trabajo, la relación con los estudiantes, el grado de autonomía, el apoyo profesional y la posibilidad de recuperar las energías, atraviesan ambos contextos, pero adquieren características diferentes en función de las condiciones concretas en las que se desarrolla la

actividad didáctica. Por tanto, los resultados sugieren la importancia de considerar no solo la modalidad de enseñanza, sino también la organización del trabajo, el contexto profesional y relacional y los recursos de los que disponen los docentes.

4.5 Integración de los resultados

El presente apartado integra los resultados obtenidos a través de las diferentes fuentes de datos utilizadas en el estudio, poniendo en relación las puntuaciones del *Copenhagen Burnout Inventory* con las respuestas abiertas del cuestionario y con los temas surgidos de las entrevistas semiestructuradas. El objetivo es recomponer los resultados cuantitativos y cualitativos en función de las tres preguntas de investigación, poniendo de relieve los aspectos convergentes, complementarios o diferentes surgidos en los dos grupos de docentes. De este modo, los niveles de *burnout* detectados por el CBI se consideran junto con las experiencias descritas por los participantes y con los factores laborales y contextuales percibidos por ellos como asociados al cansancio y al *burnout*.

4.5.1 Niveles de burnout en los dos grupos - PI1

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados del CBI muestran un panorama globalmente similar entre los docentes que enseñan predominantemente en línea y aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial. Las diferencias observadas entre los dos grupos resultan, de hecho, reducidas en las tres dimensiones consideradas. El *personal burnout* presenta valores medios prácticamente superponibles, de 17,43 en el grupo presencial y 17,44 en el grupo en línea. Diferencias ligeramente más marcadas emergen en el *work-related burnout*, con una media de 19,09 para los docentes presenciales y de 17,96 para los docentes en línea, y en el *student-related burnout*, respectivamente de 13,86 y 12,46.

Las medianas siguen en conjunto la misma tendencia, sin poner de manifiesto una separación clara entre los dos grupos. Una diferencia más visible se refiere, en cambio, a la dispersión de las puntuaciones: en el grupo en línea la desviación estándar resulta más

elevada sobre todo en el *personal burnout* y en el *work-related burnout*, lo que sugiere una mayor heterogeneidad en las experiencias descritas por los participantes. En conjunto, por tanto, los datos descriptivos no indican perfiles de *burnout* claramente diferenciados en función de la modalidad predominante de enseñanza. Las diferencias detectadas deben además interpretarse en términos exclusivamente descriptivos, ya que el análisis no tiene como objetivo establecer diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. En la muestra considerada emerge, por tanto, sobre todo una mayor variabilidad interna en las experiencias de los docentes en línea, más que una diferenciación clara de los niveles de *burnout* entre los dos grupos.

4.5.2 Experiencia de agotamiento y bienestar - PI2

En relación con la segunda pregunta de investigación, la integración de las respuestas abiertas del cuestionario y de las entrevistas ofrece un panorama articulado, en la que el cansancio y los aspectos positivos del trabajo pueden coexistir. En ambos grupos, algunos docentes describen la enseñanza como satisfactoria, estimulante o gratificante, aun reconociendo momentos de fuerte cansancio, mientras que otros describen experiencias de estrés más continuado. El agotamiento no emerge, por tanto, como una condición uniforme entre los participantes, sino como una experiencia que varía en intensidad y que, en varios casos, se manifiesta sobre todo en determinados períodos o al final de jornadas especialmente exigentes.

Las manifestaciones descritas comprenden principalmente cansancio mental y físico, reducción de la concentración y de la motivación, irritabilidad y una menor disposición a invertir energías adicionales en el trabajo. Las entrevistas profundizan en lo surgido de las respuestas abiertas, mostrando cómo, en los momentos de mayor cansancio, algunos docentes tienden a proceder de manera más automática durante las clases o a experimentar una menor implicación con los estudiantes. En algunos casos, los efectos se extienden también más allá del horario laboral, a través de la necesidad de silencio, aislamiento o reducción de las interacciones sociales para recuperar las energías.

Algunas diferencias se refieren a la manera en que esta experiencia se describe en los dos contextos. Entre los docentes en línea son recurrentes las referencias al cansancio mental vinculado a la concentración prolongada y a las clases consecutivas frente a la pantalla, pero la misma modalidad también es descrita por algunos participantes como más manejable y compatible con su propio bienestar, sobre todo cuando permite una mayor organización de los tiempos y relaciones positivas con los estudiantes. En la enseñanza presencial, en cambio, el contacto directo puede implicar una mayor implicación física y emocional, pero representa al mismo tiempo una fuente de satisfacción: el feedback inmediato, la posibilidad de interactuar directamente y la construcción de la relación con los estudiantes son descritos por algunos entrevistados como aspectos capaces de sostener la motivación y el bienestar profesional. Por tanto, la relación con los estudiantes adquiere un carácter ambivalente en ambas modalidades, pudiendo constituir tanto una fuente de desgaste emocional como uno de los elementos más gratificantes de la actividad docente.
También las estrategias de recuperación descritas resultan en gran medida transversales a los dos grupos. Las respuestas abiertas y las entrevistas hacen referencia al distanciamiento temporal del trabajo, las pausas, el silencio, la actividad física, el contacto con la naturaleza, los intereses personales y el tiempo pasado con otras personas. En algunos casos, también una experiencia laboral positiva, como una clase especialmente agradable o una relación satisfactoria con los estudiantes, se percibe como capaz de compensar al menos en parte el cansancio acumulado. En conjunto, los datos cualitativos no delinean, por tanto, dos experiencias claramente contrapuestas en función de la modalidad de enseñanza: la enseñanza en línea y la presencial parecen más bien configurar formas diferentes a través de las cuales se experimentan el cansancio, la implicación, la satisfacción y la recuperación, con una considerable variabilidad entre los distintos docentes.

4.5.3 Factores laborales y contextuales asociados al burnout - PI3

En relación con la tercera pregunta de investigación, la integración de las respuestas abiertas del cuestionario y de las entrevistas pone de relieve diversos factores laborales y

contextuales que los docentes asocian a su propia experiencia de cansancio y *burnout*. Los dos instrumentos muestran una convergencia sustancial al identificar la carga y la organización del trabajo, la relación con los estudiantes, las condiciones organizativas, la posibilidad de recuperar las energías y el apoyo profesional como aspectos relevantes. Sin embargo, las entrevistas han permitido profundizar en estas categorías, mostrando cómo un mismo elemento puede asumir una función diferente según las condiciones en las que se presenta y la experiencia de cada docente.

La carga y la organización del trabajo constituyen un elemento transversal a los dos contextos. Junto al número de horas de enseñanza, emergen la concentración de las clases, las actividades de preparación, la variedad de los cursos y de los estudiantes y, más en general, la posibilidad de disponer de tiempos adecuados para las pausas y la recuperación. A estos aspectos se añaden, sobre todo en las experiencias presenciales, los desplazamientos entre sedes, la gestión de clases numerosas y algunas demandas burocráticas y organizativas. En la enseñanza en línea adquieren, en cambio, una mayor especificidad la sucesión de clases frente a la pantalla, el mantenimiento prolongado de la atención y los aspectos relacionados con el uso de la tecnología.

Un segundo núcleo se refiere a la dimensión relacional y emocional. Tanto en el cuestionario como en las entrevistas, la relación con los estudiantes puede representar una fuente de cansancio, sobre todo en presencia de escasa participación, dificultades en la gestión de la clase, elevadas demandas emocionales o comportamientos percibidos como problemáticos. Al mismo tiempo, la relación constituye también un posible recurso: estudiantes participativos, motivados y colaborativos pueden sostener la implicación y la satisfacción del docente. Esta ambivalencia emerge en ambas modalidades, aunque con características diferentes. En la enseñanza en línea se señalan, por ejemplo, la menor disponibilidad de señales no verbales, las cámaras apagadas y la percepción de una mayor distancia comunicativa; en la enseñanza presencial adquieren, en cambio, mayor relevancia la gestión simultánea de varios estudiantes, el tamaño de las clases y la intensidad de la implicación relacional.

Otro punto de convergencia se refiere a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo. La autonomía en la organización, la posibilidad de establecer límites entre la actividad

profesional y la vida privada, el apoyo de los compañeros y el reconocimiento del propio papel pueden contribuir a hacer el trabajo más sostenible; su ausencia, en cambio, se asocia a un mayor cansancio. Las entrevistas profundizan, en particular, en la necesidad de intercambio con otros docentes, de formación y de apoyo organizativo, además del tema del reconocimiento profesional y económico. En la enseñanza en línea, la flexibilidad y el mayor control sobre la organización del trabajo pueden representar recursos, pero pueden verse contrarrestados por la dificultad para separar el trabajo de la vida privada o por el aislamiento profesional; en la enseñanza presencial, el contacto directo y la posibilidad de intercambio pueden favorecer el sentido de pertenencia, mientras que los desplazamientos, las limitaciones organizativas y las demandas institucionales pueden aumentar la carga.

En conjunto, los resultados no permiten, por tanto, atribuir el *burnout* a un único factor ni identificar una configuración uniformemente más problemática en la enseñanza en línea o presencial. Más bien, las dos modalidades parecen caracterizarse por combinaciones parcialmente diferentes de demandas y recursos: algunos factores, como la carga de trabajo, la relación con los estudiantes y la necesidad de recuperación, resultan transversales, mientras que otros dependen en mayor medida de las condiciones específicas del entorno digital o de la enseñanza presencial. Es sobre todo la interacción entre estas condiciones, más que la modalidad de enseñanza considerada de forma aislada, la que emerge de las percepciones de los participantes como relevante para su propia experiencia de cansancio y *burnout*.

4.6 Discusión

Los resultados del estudio sugieren, ante todo, evitar una lectura dicotómica según la cual la enseñanza en línea estaría, en cuanto tal, más o menos asociada al *burnout* que la enseñanza presencial. El panorama surgido parece más coherente con una perspectiva en la que diferentes modalidades de enseñanza exponen a los docentes a combinaciones diferentes de demandas y recursos laborales. Esta interpretación está en línea con el *Job Demands-Resources Model* (JD-R), según el cual el *burnout* no depende de una única característica del trabajo, sino de la interacción entre demandas que implican una inversión continuada de energía y recursos que pueden sostener al trabajador, facilitar la consecución

de sus objetivos y atenuar el impacto de las demandas (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007, 2017). La flexibilidad del modelo resulta especialmente útil en el presente caso, ya que las demandas y los recursos pueden adoptar formas diferentes según el contexto profesional considerado.

Desde esta perspectiva, el hecho de que no emerjan perfiles de *burnout* claramente diferenciados entre los dos grupos no implica que la experiencia laboral de los docentes en línea y presenciales sea equivalente. Más bien, niveles globalmente no muy distantes pueden coexistir con procesos y condiciones de trabajo diferentes. El dato resulta especialmente significativo si se interpreta junto con el componente cualitativo: lo que parece cambiar entre los dos contextos no es necesariamente la intensidad del *burnout*, sino la configuración de las condiciones a través de las cuales el cansancio puede desarrollarse o, por el contrario, ser contenido. En otros términos, demandas diferentes pueden ser compensadas por recursos diferentes y contribuir a resultados globales no necesariamente distantes entre sí. Esta interpretación es coherente con el JD-R, que no atribuye automáticamente un valor negativo a una determinada característica profesional, sino que considera su efecto dentro del conjunto de demandas y recursos disponibles.

En el caso de la enseñanza en línea, algunos aspectos surgidos pueden interpretarse como recursos potenciales. La mayor autonomía en la elección de los materiales y en la organización de la actividad, la flexibilidad en la gestión de los horarios y, sobre todo, la ausencia de desplazamientos pueden reducir algunas demandas externas y aumentar el control percibido sobre el propio trabajo. La autonomía constituye, por lo demás, uno de los recursos laborales considerados por el JD-R, junto con el apoyo, el *feedback* y la posibilidad de influir en las modalidades de desarrollo de la actividad profesional (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Al mismo tiempo, sin embargo, el trabajo en línea puede presentar demandas específicas: la concentración necesaria durante clases consecutivas, la exposición prolongada a la pantalla, la gestión de la tecnología, la personalización de los materiales y la necesidad de adaptarse a las demandas de cada estudiante pueden aumentar la carga cognitiva y organizativa. La mayor autonomía puede, además, ir acompañada de un debilitamiento de los límites entre la vida profesional y privada y, cuando el docente trabaja de manera individual, de una menor disponibilidad de apoyo e intercambio con los

compañeros. Por tanto, la autonomía y la flexibilidad no deben interpretarse como recursos automáticamente protectores, sino en relación con las condiciones concretas en las que se ejercen.

Esta interpretación presenta varios puntos de contacto con los estudios sobre la enseñanza de lenguas en línea considerados en el marco teórico. Yuvayapan y Yükselir (2021), Humpire Molina (2021) y Yang y Du (2024) han puesto de relieve, mediante instrumentos y conceptualizaciones diferentes del *burnout*, el papel de la sobrecarga, los problemas tecnológicos, la reducción de la participación de los estudiantes, el aislamiento y la exposición prolongada a las herramientas digitales. Al mismo tiempo, las competencias específicas para la enseñanza en línea, la autoeficacia y la capacidad de regulación emocional pueden constituir recursos a través de los cuales afrontar dichas demandas. Los resultados de la presente investigación parecen, por tanto, respaldar sobre todo la idea de que no es la tecnología en sí misma la que determina el cansancio, sino la relación entre las demandas generadas por las condiciones de trabajo digitales y los recursos de los que dispone el docente.

La comparación con la literatura requiere, sin embargo, cautela. Una parte de los estudios anteriores sobre la enseñanza en línea se realizó durante la pandemia, en una situación caracterizada por el paso repentino y obligatorio a la enseñanza a distancia. Como ya se ha señalado en el marco teórico, en dichas investigaciones las dificultades experimentadas por los docentes pueden haber estado influidas por la escasa preparación para la nueva modalidad, por la incertidumbre y por la particular situación social y profesional y, por tanto, no pueden atribuirse directamente a la enseñanza en línea. El presente estudio se refiere, en cambio, a docentes que desarrollan predominantemente su actividad en una determinada modalidad y permite, por tanto, observar un contexto diferente al de la enseñanza de emergencia. También en este caso, sin embargo, los datos invitan a no considerar la modalidad tecnológica como una variable suficiente para explicar el *burnout*: adquieren mayor relevancia las condiciones en las que se organiza el trabajo y los recursos disponibles para afrontar sus demandas.

También la enseñanza presencial parece configurarse a través de una combinación específica de *demands* y *resources*. La relación inmediata con los estudiantes, el acceso a

las señales verbales y no verbales y el *feedback* recibido durante la clase pueden sostener la implicación profesional y proporcionar al docente información inmediata sobre el desarrollo de la actividad didáctica. Del mismo modo, la presencia de compañeros y de una organización de referencia puede ofrecer oportunidades de intercambio y apoyo social. Estos aspectos son coherentes con la función atribuida por el JD-R a los recursos relacionales y organizativos. Sin embargo, la misma dimensión relacional puede convertirse en una demanda cuando implica una gestión continua de las dinámicas del grupo, de las necesidades individuales y de las emociones de los estudiantes. A ello pueden añadirse desplazamientos, limitaciones organizativas, actividades burocráticas y demandas institucionales, que aumentan el gasto de energía sin coincidir directamente con la actividad didáctica.

La ambivalencia de la relación con los estudiantes resulta especialmente significativa a la luz de la naturaleza relacional y emocional de la profesión docente analizada en el segundo capítulo. La enseñanza requiere, de hecho, interpretar las reacciones de los estudiantes, gestionar situaciones interpersonales complejas y regular continuamente las propias respuestas emocionales. Las competencias emocionales y relacionales pueden favorecer la gestión de dichas situaciones y han sido consideradas posibles recursos frente al *burnout*, pero su eficacia no puede separarse de las características del entorno profesional, del apoyo social y de las condiciones de trabajo (Mikolajczak & Luminet, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Mancini et al., 2022). El hecho de que la relación docente-estudiante pueda experimentarse al mismo tiempo como fuente de inversión emocional y como elemento gratificante es, por tanto, compatible con una perspectiva en la que un mismo ámbito de la experiencia profesional puede contener tanto demandas como recursos.

La misma consideración permite interpretar también la coexistencia, en las narraciones de los participantes, de cansancio y aspectos positivos de la experiencia profesional. El bienestar no debe considerarse, de hecho, simplemente como el extremo opuesto del *burnout*: niveles bajos de *burnout* no implican automáticamente un elevado bienestar y, viceversa, la presencia de cansancio no excluye necesariamente la satisfacción, la implicación o la gratificación laboral (Schaufeli & Bakker, 2004; Milfont et al., 2008). Desde esta perspectiva, el *feedback* positivo de los estudiantes, la percepción de eficacia,

la autonomía o el apoyo profesional pueden funcionar como recursos incluso en presencia de demandas elevadas. Esto ayuda a comprender por qué algunos participantes pueden describir períodos o jornadas especialmente exigentes sin representar globalmente su propia experiencia profesional como negativa.

Sin embargo, un elemento central en la interpretación se refiere a la composición de los dos grupos. La distinción entre enseñanza en línea y presencial coincide, en la muestra, con importantes diferencias relativas a otras características profesionales. En el grupo presencial predominan los docentes empleados en la escuela pública y con contratos indefinidos, mientras que en el grupo en línea la mayoría de los participantes trabaja como profesional autónomo. Una diferencia evidente se refiere, además, a los destinatarios de la enseñanza: en el grupo en línea casi todos los participantes trabajan predominantemente con adultos, mientras que en el grupo presencial están más representados los adolescentes. Estas diferencias son especialmente importantes porque muchas de las demandas y los recursos surgidos pueden depender no solo de la modalidad didáctica, sino también del tipo de relación laboral, de la organización profesional y de las características de los estudiantes.

Por ejemplo, la autonomía detectada con mayor claridad en la enseñanza en línea puede estar relacionada con la enseñanza a distancia, pero también puede depender de la amplia presencia de profesionales autónomos en el grupo; de manera análoga, la inestabilidad económica, la relación con estudiantes que asumen también el papel de clientes y la necesidad de personalizar en gran medida la oferta didáctica pueden estar vinculadas a las condiciones del trabajo autónomo tanto como a la modalidad en línea. En el grupo presencial, en cambio, la burocracia, las limitaciones institucionales y la posibilidad de intercambio con los compañeros son características estrechamente relacionadas con la presencia de la escuela como organización, y no simplemente con la copresencia física de docentes y estudiantes. También la mayor relevancia de la gestión de la clase debe interpretarse teniendo en cuenta que en el grupo presencial están más representados los adolescentes, mientras que en la enseñanza en línea predominan los adultos. La edad de los destinatarios, el tamaño y la estructura del grupo y el contexto educativo pueden modificar de manera sustancial las demandas relacionales, disciplinarias y emocionales planteadas al

docente. Por tanto, el contraste observado entre las dos modalidades es, al menos en parte, también un contraste entre configuraciones profesionales diferentes. Los datos de la muestra ponen especialmente de manifiesto esta superposición entre modalidad, contrato, contexto laboral y destinatarios.

En consecuencia, los resultados no permiten aislar un efecto específico de la modalidad de enseñanza ni atribuir las diferencias surgidas a la enseñanza en línea o presencial en sentido causal. Esta limitación no compromete el objetivo exploratorio y descriptivo del estudio, que no pretendía demostrar una relación causal ni establecer diferencias estadísticamente generalizables entre los dos grupos. Sin embargo, impone una especial prudencia interpretativa: las configuraciones de *demands* y *resources* identificadas deben considerarse como características de los contextos profesionales observados en la muestra, en los que la modalidad de enseñanza se entrelaza con otras dimensiones del trabajo. Precisamente en este sentido, el JD-R ofrece una clave de interpretación especialmente adecuada: en lugar de buscar un efecto unívoco de la modalidad en línea o presencial, permite considerar cómo la autonomía, el apoyo, la carga, la relación con los estudiantes, la estabilidad profesional, la organización y la posibilidad de recuperación se combinan de manera diferente en las experiencias laborales concretas de los docentes. La principal indicación que emerge del estudio no se refiere, por tanto, a la existencia de una modalidad intrínsecamente más asociada al *burnout*, sino a la necesidad de comprender qué demandas y qué recursos caracterizan las diferentes configuraciones profesionales de la enseñanza de lenguas y cómo interactúan entre sí. Este desplazamiento interpretativo parece coherente tanto con el marco teórico adoptado como con la naturaleza exploratoria de la investigación.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo analizar y comparar los niveles de burnout de los docentes de lenguas que enseñan predominantemente en línea y por aquellos que enseñan predominantemente de manera presencial, considerando las tres dimensiones del *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), así como profundizar en las experiencias y en los factores laborales y contextuales percibidos como asociados al fenómeno. Para ello, se adoptó un enfoque *mixed methods*, integrando los datos cuantitativos del CBI con las respuestas abiertas del cuestionario y con ocho entrevistas semiestructuradas. La integración de las diferentes fuentes permitió acompañar la descripción de los niveles de *burnout* con una interpretación de las condiciones concretas en las que el cansancio es experimentado e interpretado por los docentes.

En conjunto, los resultados no delinean una contraposición clara entre la enseñanza en línea y presencial. Las puntuaciones relativas al *personal burnout* resultan sustancialmente superponibles, mientras que en las dimensiones del *work-related burnout* y del *student-related burnout* los docentes presenciales presentan valores centrales ligeramente superiores. El grupo en línea muestra, sobre todo en las dimensiones personal y laboral, una mayor variabilidad interna. Sin embargo, al tratarse de una comparación exclusivamente descriptiva, en la que no se aplicaron pruebas inferenciales, dichas diferencias no pueden interpretarse como estadísticamente significativas ni generalizarse más allá de la muestra considerada.

El componente cualitativo permite articular aún más este panorama. Más que indicar una modalidad de enseñanza uniformemente asociada a un mayor o menor *burnout*, las experiencias recopiladas muestran configuraciones diferentes de demandas y recursos laborales. Este resultado parece coherente con el *Job Demands-Resources Model*, utilizado en este trabajo como marco interpretativo: las características del entorno profesional pueden asumir la función de *job demands* cuando requieren una inversión prolongada de energías físicas, cognitivas o emocionales, o de *job resources* cuando facilitan la consecución de los objetivos, atenúan el impacto de las demandas y

sostienen la motivación y la implicación (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007, 2017).

En la enseñanza en línea, la flexibilidad organizativa, el mayor control sobre los tiempos y los materiales y la ausencia de desplazamientos pueden representar recursos importantes. Al mismo tiempo, la sucesión de clases frente a la pantalla, la necesidad de mantener la atención durante períodos prolongados, la personalización de los materiales, las dificultades tecnológicas, la menor inmediatez de la interacción y el aislamiento profesional pueden configurarse como demandas. La literatura considerada en la tesis ya había puesto de relieve cómo el entorno digital puede asociarse a la sobrecarga, los problemas técnicos, la reducción de la participación de los estudiantes y el aislamiento, pero también cómo las competencias específicas, la autoeficacia y la regulación emocional pueden constituir recursos para afrontar dichas dificultades. Por tanto, los resultados del estudio parecen reforzar la idea de que no es la tecnología en sí misma la que determina la experiencia de cansancio, sino las condiciones en las que se utiliza y los recursos de los que dispone el docente.

También la enseñanza presencial parece caracterizarse por una combinación específica de demandas y recursos. La relación inmediata con los estudiantes, el acceso a las señales verbales y no verbales, el *feedback* directo y la posibilidad de intercambio con los compañeros pueden sostener la implicación y el sentido de pertenencia. Sin embargo, la misma dimensión relacional puede volverse especialmente exigente cuando implica la gestión simultánea de numerosos estudiantes, de clases heterogéneas, de situaciones emocionalmente complejas o de problemas de comportamiento. A estas demandas pueden añadirse desplazamientos, burocracia, limitaciones institucionales y actividades organizativas adicionales con respecto a la clase. En ambos contextos, por tanto, algunos elementos no adquieren un significado unívoco: la relación con los estudiantes, la autonomía, la organización del tiempo y el apoyo pueden desempeñar un papel diferente en función de las condiciones en las que se experimentan.

Un resultado relevante se refiere precisamente a la imposibilidad de atribuir el *burnout* a un único factor. La carga de trabajo, la relación con los estudiantes, la posibilidad de recuperación, la autonomía, el apoyo profesional y el reconocimiento atraviesan ambas

modalidades, aunque adoptan formas diferentes. Esto sugiere que, para comprender y prevenir el *burnout*, puede ser más útil considerar la interacción entre las características del trabajo que clasificar los contextos exclusivamente sobre la base de la distinción entre enseñanza en línea y presencial. Tampoco el bienestar profesional emerge como una simple ausencia de *burnout*: en las experiencias de los participantes, el cansancio y la satisfacción pueden coexistir, y una relación positiva con los estudiantes, el *feedback* recibido o la posibilidad de ejercer un mayor control sobre el propio trabajo pueden representar recursos incluso en presencia de demandas significativas.

Sin embargo, la interpretación de los resultados debe tener en cuenta una limitación central del estudio, representada por la composición de los dos grupos. La modalidad de enseñanza no varía independientemente de las demás características profesionales: en el grupo presencial predominan los docentes de la escuela pública y las relaciones laborales con contrato indefinido, mientras que el grupo en línea está constituido en su gran mayoría por profesionales autónomos. También los destinatarios de la enseñanza difieren claramente: el 91,7 % de los docentes en línea trabaja predominantemente con adultos, mientras que en el grupo presencial los adolescentes constituyen la categoría más representada. En consecuencia, la modalidad didáctica, el contexto profesional, el tipo de contrato y las características de los estudiantes se encuentran parcialmente superpuestos y no es posible establecer en qué medida cada uno de estos elementos contribuye a las diferencias observadas.

Otras limitaciones se refieren al muestreo, de tipo no probabilístico y basado en la participación voluntaria, que no permite considerar la muestra como representativa de la población de docentes de lenguas. También el tamaño globalmente reducido de la muestra y, en particular, del componente cualitativo constituido por ocho entrevistas, cuatro por cada grupo, limitan la posibilidad de extender los resultados a otros contextos. Por último, los datos recopilados son de naturaleza *self-report* y reflejan, por tanto, las percepciones y valoraciones subjetivas de los participantes.

Esta consideración es especialmente importante también para interpretar los resultados cualitativos. La mayor autonomía y flexibilidad señaladas por algunos docentes en línea podrían estar relacionadas no solo con la enseñanza a distancia, sino también con la

condición de trabajo autónomo; del mismo modo, la inestabilidad económica y la relación con el estudiante también en calidad de cliente pueden reflejar las características del trabajo autónomo. En el grupo presencial, la burocracia, las limitaciones organizativas, el apoyo de los compañeros y algunas formas de carga institucional están, en cambio, estrechamente relacionadas con el hecho de que muchos participantes trabajen dentro de la escuela pública. También las diferencias relativas a la gestión de los estudiantes deben considerarse a la luz de la edad de los destinatarios: trabajar predominantemente con adolescentes o con adultos puede implicar demandas relacionales, organizativas y didácticas diferentes, independientemente de la modalidad a través de la cual se desarrolla la clase. La comparación realizada debe entenderse, por tanto, como una comparación entre dos configuraciones profesionales presentes en la muestra, más que como un aislamiento del efecto de la modalidad de enseñanza por sí sola.

Esta limitación no compromete la finalidad exploratoria y descriptiva de la investigación, pero delimita el alcance de las conclusiones que pueden extraerse de ella. El estudio no tenía, de hecho, el objetivo de demostrar relaciones causales ni de identificar diferencias estadísticamente generalizables: el análisis cuantitativo se llevó a cabo en términos descriptivos y las frecuencias de las categorías cualitativas se utilizaron con la misma finalidad. Por tanto, los resultados permiten identificar temas y configuraciones potencialmente relevantes, que deberán verificarse mediante estudios posteriores con muestras más amplias y más comparables.

Futuras investigaciones podrían, en particular, comparar a docentes en línea y presenciales manteniendo más homogéneas algunas variables profesionales, como el tipo de contrato, el contexto laboral, la edad de los destinatarios y el número de horas de enseñanza. Esto permitiría distinguir con mayor precisión los aspectos efectivamente asociados a la modalidad didáctica de aquellos atribuibles a las condiciones profesionales que la acompañan. Muestras más numerosas permitirían, además, complementar el análisis descriptivo con procedimientos inferenciales y profundizar en el papel de las distintas demandas y recursos identificados por el componente cualitativo.

En conjunto, la principal contribución de la investigación consiste, por tanto, en haber mostrado cómo la relación entre modalidad de enseñanza y *burnout* resulta más compleja que una simple oposición entre enseñanza en línea y presencial. La experiencia profesional de los docentes de lenguas parece depender de un conjunto de condiciones organizativas, relacionales, económicas y personales que pueden actuar simultáneamente como demandas o recursos. Desde esta perspectiva, la promoción del bienestar docente requiere prestar atención no solo a las herramientas o a los entornos a través de los cuales se enseña, sino también a la autonomía, la carga de trabajo, las posibilidades de recuperación, el apoyo profesional, la calidad de las relaciones y el reconocimiento del trabajo realizado. Considerar estas dimensiones en su conjunto permite comprender el *burnout* no como una consecuencia inevitable de una modalidad didáctica específica, sino como un fenómeno vinculado al equilibrio, variable y contextual, entre las demandas planteadas al docente y los recursos de los que dispone para afrontarlas.

REFERENCIAS

Aguggia, M. (2021). Lo stress: Una visione d'insieme. In *Atti del XX Convegno A.M.I.A.R.: Agopuntura e MNC nello stress: Patologie del corpo e della mente* (pp. 3-4). A.M.I.A.R.

Atroszko, P. A., Demetrovics, Z., & Griffiths, M. D. (2019). Work addiction, obsessive-compulsive personality disorder, burn-out, and global burden of disease: Implications from the ICD-11. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(12), Article 2252.

Avanzi, L., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2013). Contributo alla validazione italiana del Copenhagen Burnout Inventory (CBI). *Psicologia della Salute*, (2), 120-135.

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

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

Balica, M. (2021). *¿Qué es el bienestar? Documento de investigación sobre políticas*. International Baccalaureate Organization.

Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.

Bianchi, R., Lindsäter, E., Schonfeld, I. S., & Vinkers, C. H. (2026). "Clinical burnout": A diagnosis in search of validation. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. Advance online publication.

Can, T. (2009). Learning and teaching languages online: A constructivist approach. *Novitas-ROYAL, 3*(1), 60-74.

Chetta, G. (2008). *Stress e benessere: Educazione mentale nell'ambito della psico-neuro-endocrino-connettivo-immunologia*. Autopubblicato.

Colombo, V., Ferrari, S., & Moro, A. (2021). "Da domani le lezioni si fanno online". Le sfide della pandemia all'insegnamento dell'italiano L2 a scuola. *Italiano a scuola, 3*, 355-380. https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13040

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

De Santi, A., Guerra, R., & Morosini, P. (2008). *La promozione della salute nelle scuole: Obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (Rapporti ISTISAN 08/1). Istituto Superiore di Sanità.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(3), 315-326. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315

Enzmann, D., & Schaufeli, W. B. (2020). Where does burnout come from? History and background. In W. B. Schaufeli & D. Enzmann (Eds.), *The burnout companion to study and practice: A critical analysis* (pp. 1–17). CRC Press.

Esteve, J. M. (2003, 4 febrero). *La aventura de ser maestro* [Ponencia]. XXXI Jornadas de Centros Educativos, Universidad de Navarra, Pamplona, España.

Felix, U. (2003). *Teaching languages online: Deconstructing the myths*. Swets & Zeitlinger.

Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1*(1), 31-46.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 421-436.

Ferrer, R. (2002). Burn out o síndrome de desgaste profesional. *Medicina Clínica, 119*(13), 495-496.

Ferroglio, L. (2023). *L'insegnante emotivo è insegnante efficace: Trasformare le emozioni nell'insegnamento dell'inglese online*. Figure Emergenti. https://figuremergenti.it/esperienze/linsegnante-emotivo-e-insegnante-efficace-trasformare-le-emozioni-nellinsegnamento-dellinglese-online/

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher

group. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 22*(4), 537-551. https://doi.org/10.4473/TPM22.4.7

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-166. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Hampel, R., & Stickler, U. (2007). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning, 20*(4), 311-326.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Humpire Molina, D. J. (2021). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes de cursos online de una asociación educativa peruana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Unión.

Juárez García, A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: Reflexiones sobre el síndrome de burnout. *Liberabit. Revista de Psicología, 20*(2), 199-208.

Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: A fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International, 108*(46), 781-787. https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781

Korczak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). Differential diagnostic of the burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment, 6*, Doc09. https://doi.org/10.3205/hta000087

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Leal Leal, A. (2011, febrero). La inteligencia emocional. *Innovación y Experiencias Educativas, 39*.

López García, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 7*(2), 98-112.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545-562.

Mancini, G., Righi, N., Trombini, E., & Biolcati, R. (2022). Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una revisione della letteratura. *Ricerche di Psicologia, 45*(1), 1–22.

Marino, E., Rollè, L., Gerino, E., & Brustia, P. (2013). Intelligenza emotiva e autoefficacia in un gruppo di insegnanti. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 393-400.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1996). Historical and conceptual development of burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). CRC Press.

Melo Castillo, R., & Hinojosa López, J. I. (2025). Trabajadores felices, empresas exitosas. In *IX Congreso Virtual Internacional sobre Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica* (pp. 28-35).

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1445-1453.

Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research, 89*, 169-177. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9229-9

Organización Mundial de la Salud. (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?utm.com

Ossa Ramírez, J. F., González Velásquez, E., Rebelo Quirama, L. E., & Pamplona González, J. D. (2005). Los conceptos de bienestar y satisfacción. Una revisión de tema. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 3*(1), 15-28.

Pacheco Zamora, T. (2017). *Satisfacción laboral y su relación con la felicidad en el trabajo* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna.

Pinelli, G. (2025). *Insegnamento online e formazione adulta: Una prospettiva pedagogica*. Università di Bologna. https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8386

Ponce Gea, A. I., & Rico Gómez, M. L. (2022). Dificultades y propuestas para el maestro ideal del siglo XXI: Un modelo desde la teoría fundamentada. *Qualitative Research in Education, 11*(1), 1-28. https://doi.org/10.17583/qre.8865

Ramírez Hernández, F., Durón Ramos, M. F., & Flores Partida, C. A. (2024). Efecto de la dedicación docente y la felicidad en la satisfacción escolar en primaria alta. En C. Cruz del Castillo, A. P. Ruiz-Celis, M. L. Pacheco Gómez, & N. A. Ruvalcaba Romero (Eds.), *Investigación actual en Psicología Social* (pp. 81-94). Universidad de Guadalajara.

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). (2016). *Diario Oficial de la Unión Europea, L 119*, 1–88. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj?utm.com

Retana Franco, B. E. (2024). Estrés, desempeño, burnout y salud: Diferencias por sexo en docentes. En C. Cruz del Castillo, A. P. Ruiz-Celis, M. L. Pacheco Gómez, & N. A. Ruvalcaba Romero (Eds.), *Investigación actual en Psicología Social* (pp. 659-672). Universidad de Guadalajara.

Roberts, A. R., & Yeager, K. R. (2012). Sintomatologia da stress e sindrome generale d'adattamento. In *Gli interventi sulla crisi* (pp. 27-28). Springer-Verlag Italia.

Romo, L., Zerhouni, O., Nann, S., Rebuffe, E., Tessier, S., Touzé, C., Cruchet, L., & Duret, C. (2025). Assessment of burnout in the general population of France: Comparing the Maslach Burnout Inventory and the Copenhagen Burnout Inventory. *Mental Health Science, 3*(2), e97.

Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals, 53*(2), 285-301. https://doi.org/10.1111/flan.12461

Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (pp. 105-127). Palgrave Macmillan.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC Press.

Selvaggi, S. (2007). Insegnare e apprendere online. In S. Selvaggi, E. Vollono, & G. Sicignano (Eds.), *e-Learning: Nuovi strumenti per insegnare, apprendere, comunicare online* (pp. 55-75). Springer.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature, 138*, 32. https://doi.org/10.1038/138032a0

Selye, H. (1976). Forty years of stress research: Principal remaining problems and misconceptions. *Canadian Medical Association Journal, 115*(1), 53-56.

Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3*(3), 428-447.

Tomei, G., Casale, T., Tomei, F., Alberto Nieto, H., Prenna, A., Schifano, M., Sinibaldi, F., Rosati, M. V., Fiaschetti, M., Nardone, N., Pimpinella, B., & Caciari, T. (2012). Dall'alienazione al burn-out. La psiche e l'universo della tecnica. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 34*(4), 255-260.

Troncarelli, D. (2020). Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona. *Italiano a Stranieri*, (28), 3-8.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 15-28.

Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model. *BMC Psychology, 12*, 51. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z

Yuvayapan, F., & Yükselir, C. (2021). Exploring EFL teachers' burnout experiences in online learning. En H. Yılmaz, E. Yücel, & M. S. Öztürk (Eds.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış V* (pp. 75–84). Çizgi Kitabevi.

Zare, M., Gooniband Shooshtari, Z., & Jalilifar, A. (2022). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research, 26*(6), 1158-1178.

Zullo, C., & Compare, A. (2012). Quando lo stress è positivo e contribuisce a promuovere la salute e il benessere. In A. Compare & E. Grossi (Eds.), *Stress e disturbi da somatizzazione* (pp. 73-87). Springer-Verlag Italia.

Dichiarazione sull'utilizzo di tecnologie di intelligenza artificiale generativa

La sottoscritta Laura Pistellato, matricola n. 874521, iscritta presso l'Università Ca' Foscari Venezia al Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio, autrice della tesi di laurea dal titolo *Burnout y bienestar profesional en la enseñanza de lenguas: comparación entre docentes en línea y presenciales*, relatrice Prof.ssa Marcella Menegale, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000, n. 445, e della decadenza dai benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000, n. 445,

DICHIARA

di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura della presente tesi di laurea. In particolare, sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- ChatGPT, modello GPT-4;
- Claude Sonnet 5.

Gli strumenti sono stati impiegati per:

- revisionare e riformulare alcuni passaggi, al fine di migliorarne la chiarezza, la correttezza linguistica, la coerenza argomentativa e la scorrevolezza;
- supportare l'organizzazione della struttura dei capitoli e dei paragrafi;
- assistere nell'organizzazione dei dati quantitativi;
- supportare la codifica descrittiva e il raggruppamento in categorie delle risposte aperte del questionario;
- controllare la coerenza formale tra le citazioni presenti nel testo e le corrispondenti voci bibliografiche.

L'intelligenza artificiale è stata utilizzata come supporto in diverse sezioni dell'elaborato, in particolare nell'introduzione, nei capitoli teorici, nel capitolo dedicato all'analisi e alla discussione dei risultati e nelle conclusioni. Il suo impiego non ha sostituito la consultazione delle fonti scientifiche, la raccolta dei dati, la conduzione

delle interviste, l'interpretazione critica dei risultati né le decisioni metodologiche e argomentative assunte dall'autrice.

La correttezza, la qualità e l'attendibilità dei contenuti proposti dagli strumenti di intelligenza artificiale sono state verificate attraverso il confronto con le fonti scientifiche effettivamente consultate e riportate nella bibliografia. I riferimenti bibliografici, le citazioni e le informazioni teoriche sono stati controllati sulla base dei testi originali disponibili. I dati quantitativi sono stati verificati confrontando i risultati con i fogli di calcolo contenenti le risposte al questionario, mentre le categorie qualitative sono state controllate mediante il confronto con le risposte originali dei partecipanti.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.