

BURNOUT Y EL VIAJE AL TRABAJO EN DOCENTES DE PREPARATORIA MEXICANOS¹

BURNOUT AND THE JOURNEY TO WORK IN MEXICAN HIGH SCHOOL TEACHERS

Leonel Ruvalcaba-Arredondo*

Zenona Jezabel Hernández-Leyva**

Leocadio Guadalupe Martínez-Alarcón***

Anaís Sánchez-Domínguez****

Tipo de documento: artículo académico

Fecha de ingreso: 04/03/2025 • Fecha de aceptación: 10/11/2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito determinar el impacto que tiene la percepción de los viajes al trabajo en el desarrollo del síndrome de burnout en las personas docentes de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas en México. Para ello, se encuestaron 114 docentes usando el *Maslach Burnout Inventory* durante el mes de noviembre de 2023. La metodología incluyó análisis estadísticos como el alfa de

1 La presente investigación es resultado de una solicitud realizada por la Dirección de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ) para analizar el clima organizacional de dicha institución.

* Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7031-8645>
l_ruvalcabaa@uaz.edu.mx

** Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
<https://orcid.org/0000-0002-7936-9964>
jezabel.hernandez@uaz.edu.mx

*** Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
<https://orcid.org/0000-0003-2315-8284>
leo.martinezalarcon@uaz.edu.mx

**** Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
<https://orcid.org/0009-0003-2293-5392>
a_sanchezdom@uap.uaz.edu.mx

Cronbach, normalidad de los datos y prueba de H de Kruskal-Wallis. Los resultados sugieren que la percepción de los traslados al lugar de trabajo por parte del personal docente constituye un factor que contribuye a la aparición del síndrome de burnout. Se concluye la necesidad de implementar programas de bienestar mental.

Palabras clave: estrés laboral, docente, desplazamiento al trabajo, agotamiento mental, tráfico

ABSTRACT

This research aims to determine the impact of commuting perception on the development of burnout syndrome among high school teachers at the Universidad Autónoma de Zacatecas in Mexico. To this end, 114 teachers were surveyed using the *Maslach Burnout Inventory* during November 2023. The methodology included statistical analyses such as Cronbach's Alpha, data normality test, and Kruskal-Wallis H test were used. The results suggest that perceptions of commuting to work generate burnout in teachers. The study concludes that it is necessary to implement teacher well-being programs.

Keywords: work-related stress, teaching stress, commuting, mental exhaustion, traffic

1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1980, la docencia se valora de alto riesgo por la existencia de factores peligrosos que tienen efectos sobre el bienestar y la salud de los maestros y las maestras; por lo que, el trabajo emocional cobra cada vez más relevancia en el siglo XXI, dado que, el personal docente presenta niveles grandes de burnout o síndrome del trabajador quemado (García-Carmona *et al.*, 2019; Kariou *et al.*, 2021; Zheng, 2022). El burnout incluye tres dimensiones: la poca realización personal, despersonalización y agotamiento emocional; la primera se manifiesta con sentimientos de falta de eficacia en el trabajo, de incompetencia y autoevaluación negativa; la despersonalización refleja actitudes cínicas y sentimientos negativos hacia personas compañeras y alumnado; y el agotamiento emocional implica el estar emocionalmente cansado y fatiga mental (Lindqvist *et al.*, 2021; Maslach y Leiter, 2000; Safiye *et al.*, 2023; Vlăduț y Kállay, 2011). De este modo, las dimensiones que se mencionaron integran el síndrome de burnout, el cual se describe como el resultado de un estrés laboral excesivo y prolongado.

Así, la presencia de agotamiento emocional, poca realización personal y la

despersonalización que son estimulados por el trabajo; cuando se combinan, conforman el burnout que por lo regular es un estrés laboral excesivo y prolongado, el cual no solo influye en el bienestar emocional del profesorado, sino también en su comportamiento y en el modo de interactuar con los demás a nivel organizativo e individual, así como reducir la motivación, inteligencia emocional y el bienestar (Bayes *et al.*, 2021; Ding y He, 2022; Gkini *et al.*, 2020, West, 2022). De acuerdo con lo anterior, el burnout se puede presentar en los maestros y maestras, manifestándose en un agotamiento emocional y en actitudes que pueden afectar la manera en que se relacionan al interior de los centros educativos.

En este sentido, el síndrome de burnout en docentes se relaciona con factores como la depresión, la ansiedad y el estrés; también con variables laborales como el promedio de horas diarias que dedican para preparar el material didáctico, así como su edad e ingresos mensuales (Alqassim *et al.*, 2022; Liu y Wang, 2024). Estudios recientes destacan que el burnout es especialmente prevalente en profesiones como las sociales, sanidad, salud mental y la educación; en particular en docentes de secundaria, el burnout se presenta en la baja realización personal y alta

despersonalización (García-Carmona *et al.*, 2019; Marić *et al.*, 2020). Por lo tanto, el burnout en docentes ocurre cuando la energía es mermada por el agotamiento emocional (Yang, 2022). De este modo, existen diversos factores que generan despersonalización y poca realización personal.

De igual manera, el burnout no solamente afecta a las personas de modo individual, sino también puede afectar al entorno educativo, así como a los objetivos del personal docente, situaciones que pueden causar graves problemas (Li *et al.*, 2020). Las personas profesoras que experimentan burnout, muestran insatisfacción con su entorno y se hallan emocionalmente agotados, de tal manera que no pueden crear un ambiente laboral relajado (Ding y He, 2022). Cabe destacar, que el burnout en docentes no aparece inesperadamente, sino como el resultado de una resistencia individual de inadaptación al entorno laboral (Souza *et al.*, 2023). Así pues, el personal docente que se desenvuelve profesionalmente en Latinoamérica no está exento de sufrir este síndrome.

Por consiguiente, el burnout se presenta en maestras y maestros latinoamericanos. De tal manera, hay investigaciones en docentes brasileños que expusieron tener desde el modo menos grave de desmotivación, hasta la más grave que es laborar con signos de culpa; además, que la ansiedad se relaciona de manera positiva con la culpa, despersonalización y agotamiento emocional; este último demostró tener mayor afección, ya que, representa cansancio y fatiga extrema (Bonfim *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2021; Souza y Leite, 2021). Igualmente, los profesores y las profesoras se percibieron como distantes a sus tareas docentes, así como de sus compañeros y alumnado, lo cual es un signo de despersonalización que se presentó en profesionales colombianos, así como también se encontró una alta prevalencia de burnout con respecto a las condiciones de riesgo laborales en trabajadores sociales (Carmona y Muñoz, 2021; Manrique *et al.*, 2021). Por consiguiente, existen estudios sobre la presencia de burnout en maestros y maestras dentro del contexto latinoamericano, sin dejar

de lado factores exógenos como los trayectos al centro laboral.

Por lo tanto, existen factores externos como los desplazamientos al trabajo que contribuyen al burnout. El estrés y la fatiga se relacionan con el tiempo dedicado a estos trayectos; además, los viajes largos a trabajar se asocian a mayores niveles de angustia emocional, ansiedad y depresión, principalmente en las mujeres (Feng y Boyle, 2014; Gimenez-Nadal y Molina, 2019; Lee *et al.*, 2023). Recientemente, se ha señalado que los trabajadores y las trabajadoras perciben el tiempo de desplazamiento al trabajo como un factor clave en sus niveles de estrés (Yang *et al.*, 2024). De hecho, los desplazamientos al trabajo mayores a 50 minutos aumentan el riesgo de desarrollar burnout en las personas trabajadoras (Chen *et al.*, 2024). Por lo que se puede inferir que los viajes al centro de trabajo pueden generar estrés y desencadenar burnout en el personal docente.

Cabe destacar que, al incrementarse la duración de los viajes al trabajo en regiones alejadas, tanto la vida familiar y el rendimiento del profesorado se ven afectados negativamente, debido a que los desplazamientos pueden tener efectos como problemas físicos y mentales (Nomoto *et al.*, 2015; Önen y Doğaner, 2021). De modo que, los trayectos matutinos requieren una valoración cognitiva y un esfuerzo mental que contribuyen al agotamiento (De Reuver y Biron, 2024). En vista de lo anterior, en un estudio en 11 ciudades de Latinoamérica, entre ellas la ciudad de México, dio como resultado que las personas viajeras que tardan más tiempo en llegar a su lugar de trabajo, escuela u otro, son más propensos a presentar signos de depresión; además, de que aquellos que se enfrentan a retrasos más prolongados en el tráfico, tienden a sufrir depresión (Wang *et al.*, 2019). Así, se puede agregar que los viajes y el tráfico hacia el trabajo pueden afectar a los maestros y las maestras generándoles depresión, así como desarrollar el síndrome de burnout.

En relación con lo expuesto, en México se han encontrado investigaciones de la relación entre la mala calidad de sueño y el

agotamiento en maestros/maestras (Sánchez-Narváez *et al.*, 2023). Igualmente, que durante la pandemia de COVID-19, el profesorado experimentó una depresión y estrés moderados, niveles medios de agotamiento emocional, poca realización personal y despersonalización, así como una grave ansiedad (Cortés-Álvarez *et al.*, 2023). No obstante, es importante recalcar que no se han encontrado investigaciones sobre burnout en docentes en Estados como Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Guerrero, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas (Juárez-García *et al.*, 2014). Por ende, se recomienda investigar el burnout en docentes de estos estados, entre los que destaca en este caso el de Zacatecas, México.

El burnout en maestros/maestras ha captado la atención de las investigaciones en las últimas décadas, dado que el estrés laboral se ha convertido en un problema prevalente entre el personal docente de diferentes niveles educativos (Li *et al.*, 2020; Zheng, 2022). El estrés no solo afecta el bienestar de los docentes, sino que también se relaciona con la ira al volante y el comportamiento en el tráfico; además, la relación entre el burnout y sus efectos con el riesgo futuro de accidentes de tráfico y con los moderadores, son limitados (Montoro *et al.*, 2018; Salvagioni *et al.*, 2020). De ahí que, aún se necesitan más investigaciones para determinar factores que conducen al síndrome de burnout, con el fin de tener enfoques sistemáticos, tratamientos y diagnósticos tempranos; igualmente, se debe continuar con estudios sobre la evaluación de burnout en la población mexicana (Güler *et al.*, 2019; Unda, 2010).

Dada la importancia de los desplazamientos al trabajo como generador de estrés, el objetivo del presente trabajo es identificar si la percepción de los viajes al trabajo genera burnout en los docentes y las docentes de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ), aplicando el instrumento *Maslach Burnout Inventory (MBI)*.

2. METODOLOGÍA

Para identificar si la percepción de los viajes al trabajo por parte del personal docente

de la UAPUAZ está relacionada con la generación de burnout, se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativa no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo-correlacional con elementos exploratorios. La población del estudio estuvo integrada por 114 docentes seleccionados de manera aleatoria adscritos a la UAPUAZ, de los cuales fueron 66 mujeres, 45 hombres y 3 docentes que se identificaron dentro de la comunidad LGBTQ+. El promedio de edad fue de 44 años. Para medir el burnout se usó el *Maslach Burnout Inventory (MBI)* que contiene 22 enunciados (tabla 2) que se dividen en tres constructos que evalúan la Despersonalización (DP), el Agotamiento Emocional (AE) y la percepción de poca Realización Personal (PRP) (Lim *et al.*, 2020). Igualmente, de acuerdo con Maslach *et al.* (1997), el *MBI* integra una dimensión única de agotamiento, a la que se suman dos dimensiones más: la despersonalización, orientada hacia los demás, y la reducción de la realización personal, dirigida hacia uno mismo.

Se tomaron las respuestas que sugiere el *MBI* que son: Nunca, Pocas veces al año o menos, Una vez al mes o menos, Unas pocas veces al mes, Una vez a la semana, Unas pocas veces a la semana y Todos los días (Maslach *et al.*, 2019). Además, se preguntaron datos sociodemográficos de edad, género, grado de estudios y la variable predictora se agregó el ítem “Considero que el traslado al trabajo afecta mi bienestar emocional”, dado que el estrés derivado de los viajes al trabajo diarios, la separación espacial del lugar de residencia y el espacio laboral influye en el nivel de estrés (Gottholmseder *et al.*, 2009). Igualmente, el ítem predictor contenía una respuesta tipo Likert de Totalmente en desacuerdo, Desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Lo anterior, debido a que según Jebb *et al.* (2021), ofrece un modo cómodo de medir constructos inobservables.

Para analizar la fiabilidad de los datos del *MBI* se usó Jamovi 2.6.2. El primer análisis estadístico fue el alfa de Cronbach, que tuvo un valor de 0.736 como se muestra en la tabla 1 (Manrique *et al.*, 2021; Muñoz-Chávez

et al., 2022; Pereira *et al.*, 2021). El alfa de Cronbach permite evaluar la consistencia interna o confiabilidad de un instrumento conformado por una escala de opción múltiple o por escala Likert (Virla, 2010). Asimismo, el valor de alfa de Cronbach mínimo aceptable es de 0.70 (Oviedo y Arias, 2005). En concordancia con lo anterior, el valor de alfa de Cronbach es aceptable (tabla 1).

Tabla 1. Estimación de la consistencia interna mediante cronbach's α y McDonald's ω

ESTADÍSTICO	VALOR
McDonald's ω	0.768
Cronbach's α	0.736

Fuente: Elaboración propia.

El Omega de McDonald's fue la segunda prueba estadística para observar la fiabilidad como se indica en la tabla 1 (Muñoz-Chávez *et al.*, 2022). Omega de McDonald's es un estadístico, que trabaja con las cargas factoriales que son la suma ponderada de las variables de transformación estandarizadas que hace más estable los cálculos, así refleja el nivel verdadero de fiabilidad. Además, no depende de la cantidad de ítems y se considera una consistencia interna aceptable cuando los valores son entre 0.70 y 0.90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Así, el valor de Omega de McDonald's es de 0.768 que se encuentra dentro del rango aceptable (tabla 1).

Para la recolección de los datos se obtuvieron en *Google Forms (GF)* los 22 ítems que conforman el *MBI*. El enlace fue compartido

en los grupos de *WhatsApp* donde se encontraban el personal docente de la UAPUAZ, y se mantuvo activo durante el mes de noviembre de 2023. Una vez recabada la información, se procedió a la codificación de los datos. Inicialmente, se empleó la metodología de puntuación sugerida en el *MBI*, que consiste en sumar las respuestas seleccionadas del encuestado de los enunciados 1+2+3+6+8+13+14+16+20 para describir la existencia de AE. Las puntuaciones más altas indican presencia de burnout. Para determinar la dimensión de DP, se sumaron las respuestas de los ítems 5+10+11+15+22; una puntuación elevada en esta dimensión sugiere la existencia de burnout. En el caso de la realización personal (RP), se sumaron las respuestas a los ítems 4+7+9+12+17+18+19+21; en este caso una puntuación baja indica burnout. Se eligió el análisis de medias, tal como fue empleado por Cortés-Álvarez *et al.* (2023) y Torres-Hernández (2023), para confirmar si los viajes generan burnout.

La prueba Shapiro-Wilk fue el segundo análisis estadístico que se elaboró con el objetivo de revisar la normalidad de los datos; se usa cuando la muestra es menor a 50 datos y en poblaciones grandes equivale a la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Asimismo, ordena la muestra de menor a mayor valor, así se obtiene un nuevo vector muestral, por lo que, se rechaza la hipótesis nula de normalidad si el valor estadístico Shapiro-Wilk es menor que el valor crítico (Flores y Flores, 2021). El resultado de la prueba de normalidad indicó que todas las variables del *MBI* no cumplen el supuesto de normalidad (tabla 2). Lo anterior sugiere que se deben utilizar pruebas no paramétricas en el análisis de medias (tabla 3).

Tabla 2. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para los ítems de agotamiento, energía y empatía docente en función de la percepción sobre el impacto del traslado al trabajo en el bienestar emocional

VARIABLE	DIMENSIÓN "CONSIDERO QUE EL TRASLADO AL TRABAJO AFECTA MI BIENESTAR EMOCIONAL"				VALOR P DE SHAPIRO-WILK
	RESPUESTA – MEDIA – DESVIACIÓN ESTÁNDAR				
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	
Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo	2.667 ± 1.683	2.75 ± 1.622	3.828 ± 1.891	3.889 ± 1.713	0.001
Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo	2.857 ± 1.878	4.042 ± 1.654	4.276 ± 1.667	4.407 ± 1.917	0.001
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo, me siento fatigado	2.19 ± 1.47	2.792 ± 1.793	2.931 ± 1.791	3.481 ± 2.101	0.001
Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos(as)	6 ± 1.817	5.875 ± 1.513	6.276 ± 1.251	5.593 ± 1.76	0.001
Creo que estoy tratando a algunos alumnos(as) como si fueran objetos impersonales	1.238 ± 0.7	1.375 ± 1.173	1.379 ± 1.178	1.704 ± 1.636	0.001
Siento que trabajar todo el día con alumnos(as) supone un gran esfuerzo y me cansa	2.048 ± 1.717	2.708 ± 1.681	3.034 ± 1.842	3.333 ± 2.057	0.001
Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos(as)	5.667 ± 1.742	5.333 ± 1.903	5.517 ± 1.703	5.296 ± 1.772	0.001
Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo	2.048 ± 1.83	2.167 ± 1.523	3 ± 1.89	3.333 ± 1.861	0.01
Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos(as)	6.714 ± 0.717	6.042 ± 1.334	6.31 ± 1.137	5.704 ± 1.75	0.01
Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	2.143 ± 2.175	1.5 ± 1.445	1.414 ± 0.946	1.889 ± 1.45	0.01

Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	1.381 ± 0.805	1.458 ± 1.021	1.759 ± 1.327	1.926 ± 1.385	2.154 ± 1.676	0.001
Me siento con mucha energía en mi trabajo	6.571 ± 0.746	5.833 ± 1.685	6.379 ± 1.049	5.519 ± 1.805	5.154 ± 1.951	0.001
Me siento frustrado(a) en mi trabajo	1.857 ± 1.493	1.792 ± 1.318	2.207 ± 1.473	2.815 ± 1.642	3.358 ± 2.332	0.001
Creo que trabajo demasiado	2.476 ± 2.182	2.917 ± 2.145	3.621 ± 2.227	4.185 ± 2.37	5.923 ± 1.847	0.001
No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos(as)	1.857 ± 1.797	1.917 ± 1.742	2.966 ± 2.57	3 ± 2.434	2.615 ± 2.293	0.001
Trabajar directamente con alumnos(as) me produce estrés	2.333 ± 1.77	1.75 ± 1.032	2.379 ± 1.449	2.444 ± 1.502	2.385 ± 1.66	0.001
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos(as)	6.476 ± 1.365	6.583 ± 0.776	6.759 ± 0.636	6.185 ± 1.241	6.231 ± 1.536	0.001
Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos(as)	6.667 ± 0.658	6.083 ± 1.442	6.448 ± 1.242	6.037 ± 1.344	6.615 ± 0.87	0.001
Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	6.905 ± 0.301	6.292 ± 1.459	6.345 ± 1.421	6.148 ± 1.512	6 ± 1.414	0.001
Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	1.762 ± 1.513	1.875 ± 1.424	1.552 ± 0.91	2.593 ± 1.824	4.077 ± 2.019	0.001
En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	5.81 ± 1.861	5.75 ± 1.824	6.172 ± 1.311	5.852 ± 1.657	6.077 ± 1.382	0.001
Creo que los alumnos(as) me culpan de algunos de sus problemas	2 ± 1.049	1.833 ± 1.494	2.069 ± 1.624	2.259 ± 1.933	1.923 ± 1.656	0.001

Fuente: Elaboración propia.

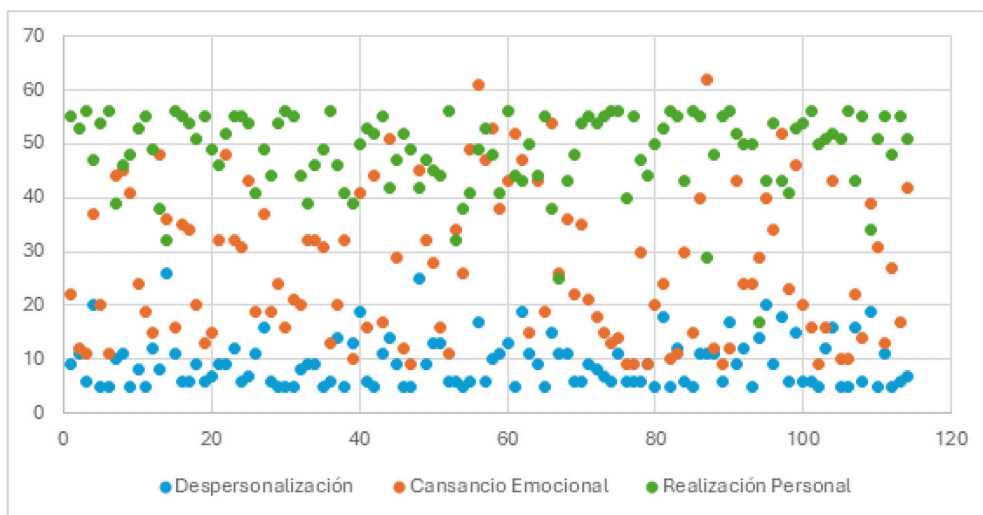
Por lo tanto, la evidencia de falta de normalidad en los enunciados del *MBI* indicó que se trabajaría con prueba de H de Kruskal-Wallis. El análisis de H Kruskal-Wallis se realizó dado que, no hace supuestos sobre la normalidad y es el equivalente no paramétrico de la ANOVA unidireccional (Hecke, 2012). Los 22 ítems del *MBI* se contrastaron con respecto a la variable predictora “Considero que el traslado al trabajo afecta mi bienestar emocional”, usando el análisis H de Kruskal-Wallis (tabla 3).

3. RESULTADOS

En este estudio, la variable de la realización personal expuso puntuaciones elevadas y

con una mayor concentración grande de 40 a 60 puntos, Lo que indicó que la mayoría de los docentes se perciben relativamente realizados en su vida personal o en su trabajo (figura 1). El cansancio emocional expuso una distribución dispersa entre 10 y 50 puntos de valores bajos y medios-altos. Lo anterior explicó que hay una considerable variabilidad con respecto a la percepción de agotamiento emocional en los maestros y las maestras de la UAPUAZ (figura 1). Por otro lado, la despersonalización tiene puntuaciones consistentemente bajas por debajo de 10. Esto evidenció que la mayoría no experimenta desapego emocional o indiferencia hacia los estudiantes. Sin embargo, 44 docentes de la UAPUAZ expusieron sufrir de despersonalización (figura 1).

Figura 1. Niveles de burnout en el cuerpo docente de la UAPUAZ según el Maslach Burnout Inventory (MBI), 2023



Fuente: Elaboración propia.

Un resultado interesante son las diferencias estadísticas significativas en ítems que miden el cansancio físico y emocional como el caso de “me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo” con un valor $p \leq 0.001$ con un $\eta^2 = 0.502$; también, “me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo” con un valor

de $p \leq 0.001$ con un $\eta^2 = 0.496$; igualmente el enunciado “cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo, me siento fatigado(a)” con un valor $p \leq 0.003$ y un $\eta^2 = 0.435$; asimismo. los ítems “siento que mi trabajo me está desgastando, me siento quemado(a)” con un valor $p \leq 0.001$ y un

$\eta^2=0.427$; y el ítem “me siento acabado(a) en mi trabajo, al límite de mis posibilidades” con un valor $p \leq 0.001$ y un $\eta^2=0.504$ (tabla 3). Lo anterior sugiere, que el traslado tiene efectos en los componentes emocionales y físicos sobre el bienestar laboral del profesorado, lo que eleva los niveles de cansancio y agotamiento, generando una sensación de estar al límite de las capacidades personales.

De igual modo, se identificaron diferencias significativas en enunciados que se relacionan con la percepción sobre la carga laboral y el esfuerzo, por ejemplo, el enunciado “creo que trabajo demasiado” tiene un valor de $p \leq 0.001$ y un $\eta^2=0.469$, así como el ítem “siento que trabajar todo el día con alumnos supone un gran esfuerzo y me cansa” indicó un valor de $p \leq 0.038$ y un $\eta^2=0.288$ (tabla 3). Esto puede indicar que la percepción del impacto del traslado no tiene efectos directamente en la manera en que los maestros de la UAPUAZ interactúan con sus alumnos, ni

tampoco afecta su nivel de estrés del contacto docente o despersonalización.

En contraste, los enunciados de aspectos emocionales y cognitivos hacia los alumnos como “me siento con mucha energía en mi trabajo” tuvieron un $p \leq 0.039$ y un $\eta^2=0.336$; y el ítem “me siento frustrado(a) en mi trabajo” con valores de $p \leq 0.013$ y un $\eta^2=0.346$ (tabla 3). Lo anterior sugiere que los maestros que tienden a experimentar diferentes niveles de energía durante su jornada de trabajo pueden estar vinculados al traslado al centro laboral. Además, de que la percepción de un efecto negativo del traslado al trabajo puede tener una relación con altos niveles de frustración. Por otra parte, los enunciados que evalúan aspectos emocionales y cognitivos del personal docente hacia estudiantes, tales como estrés derivado del interactuar con alumnos, empatía, inestabilidad y en el trato, no mostraron diferencias significativas con función a la percepción del traslado al trabajo.

Tabla 3. H de Kruskal–Wallis para dimensiones del síndrome de burnout docente ante la percepción de que el desplazamiento afecta el bienestar emocional

NÚM.	VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIÓN	P_VALOR	TAMAÑO DEL EFECTO (H2)	POTENCIA (1-B ERR. PROB.)
1	Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo	AE_1	0.001	0.502	0.877
2	Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo	AE_2	0.001	0.496	0.865
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrente a otra jornada de trabajo, me siento fatigado	AE_3	0.003	0.435	0.799
4	Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos(as)	RP_1	0.255	0.181	0.946
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos(as) como si fueran objetos impersonales	DP_1	0.785	0.139	0.904
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos(as) supone un gran esfuerzo y me cansa	AE_4	0.038	0.288	0.625
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos(as)	RP_2	0.739	0.105	0.831
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo	AE_5	0.001	0.427	0.665
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos(as)	RP_3	0.079	0.294	0.760

NÚM.	VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIÓN	P_VALOR	TAMAÑO DEL EFECTO (H2)	POTENCIA (1-β ERR. PROB.)
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	DP_2	0.555	0.175	0.841
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	DP_3	0.418	0.28	0.835
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	RP_4	0.039	0.336	0.785
13	Me siento frustrado(a) en mi trabajo	AE_6	0.013	0.346	0.677
14	Creo que trabajo demasiado	AE_7	0.001	0.469	0.800
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos(as)	DP_4	0.267	0.236	0.806
16	Trabajar directamente con alumnos(as) me produce estrés	AE_8	0.563	0.177	0.848
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos(as)	RP_5	0.226	0.200	0.664
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos(as)	RP_6	0.186	0.232	0.721
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	RP_7	0.153	0.233	0.682
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	AE_9	0.001	0.504	0.882
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	RP_8	0.955	0.104	0.974
22	Creo que los alumnos(as) me culpan de algunos de sus problemas	DP_5	0.721	0.096	0.806

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, los hallazgos parecen estar bien fundamentados por los valores de potencia estadística, así como del tamaño del efecto (tabla 3), puesto que los valores deben variar entre 0 y 1 de la potencia estadística (1-β err. prob.). De este modo, los valores de potencia estadística son deseables que estén por arriba de 0.5, preferentemente 0.8 (Altay *et al.*, 2022) (tabla 3). Con respecto al tamaño del efecto, según Cohen, el efecto de 0.2 es reducido, 0.5 mediano y 0.8 de gran magnitud (Faul *et al.*, 2007). Todas estas observaciones indican que los valores tanto del efecto como los de potencia estadística de los resultados están dentro de los rangos válidos, por lo que se puede sugerir que los traslados del personal docente de la

UAPUAZ hacia su centro de trabajo contribuyen al desarrollo de burnout.

4. DISCUSIÓN

El propósito de la presente investigación fue analizar la percepción que tiene el profesorado de la UAPUAZ respecto a los desplazamientos hacia su centro de trabajo y su relación con el burnout, mediante la aplicación del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI). Un resultado relevante que se desprende de los datos recolectados de 114 docentes encuestados, es que ocho de las nueve variables que conforman el componente de Agotamiento Emocional del *MBI* mostraron tener una contingencia con respecto a la variable “Considero que el traslado al trabajo afecta

mi bienestar emocional” (tabla 3). Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar estrategias por parte de las autoridades de la UAPUAZ para contrarrestar el agotamiento emocional en el profesorado, con el objetivo de mejorar su desempeño profesional. Como señalan Llorca-Pellicer et al. (2021), es posible diseñar intervenciones específicas para cada perfil. Asimismo, este estudio proporciona información a las autoridades con respecto al estado de agotamiento emocional del cuerpo docente.

En línea con lo anteriormente expuesto, los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas que señalan que una de las formas de prevenir el desgaste profesional consiste en aumentar la satisfacción laboral; no obstante, con un enfoque específico se podría prevenir el burnout (Madigan y Kim, 2021). Además, otros estudios señalaron la existencia y la relación entre el estrés laboral, el agotamiento emocional y los accidentes de tráfico que sufren las personas conductoras (Alonso et al., 2020). En ese sentido, los resultados pueden contribuir a que los directivos universitarios comprendan mejor la situación del estrés laboral en el personal docente.

Complementariamente, los resultados presentan similitudes con los de Tunel (2022), quien concluyó que los maestros y las maestras que se ven obligados a realizar desplazamientos por motivos ajenos al entorno escolar experimentan efectos negativos en el ámbito personal como en el profesional. Por el contrario, los resultados difieren de algunos publicados por Salvagioni et al. (2020), quienes concluyeron que el agotamiento emocional no tiene un valor significativo predictivo de los accidentes de tránsito entre el personal docente. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio parecen implicar que el agotamiento emocional del cuerpo docente de la UAPUAZ está influido por el estrés generado en el desplazamiento a su centro laboral. En este sentido, los resultados permiten proponer la implementación de estrategias de manejo del estrés relacionadas con la conducción vehicular.

Asimismo, se coincide con Wickens y Wiesenhal, (2005), quienes sostienen que el

estrés experimentado por las personas conductoras —independientemente del nivel de congestión del tráfico, la prisa o urgencia de llegar a un lugar— es mayor cuando existe menor flexibilidad en el horario de llegada. Asimismo, esta investigación se alinea con lo planteado por Sun et al. (2021), quienes comentan que los viajes largos al trabajo pueden tener efectos indirectos negativos sobre el capital social basado en la comunidad, la satisfacción vital, el bienestar emocional y la satisfacción laboral.

Los hallazgos de esta investigación tienen confiabilidad sustentado en los valores obtenidos en los resultados (tabla 3). En consecuencia, se estima que los datos pueden ayudar a las instancias pertinentes a tomar acciones sobre el manejo de emociones de las personas docentes durante los desplazamientos vehiculares, así como la construcción de programas de bienestar emocional. En este sentido, Ratanasiripong et al. (2022) destaca que la implementación de un Programa de Bienestar del Profesorado incorpora factores para mejorar la vida profesional como personal, lo que les permite enfrentar con mayor eficacia los desafíos y exigencias de las actividades diarias, al mismo tiempo que propicia un ambiente de apoyo y de aprendizaje sano para el estudiantado.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio evidenció que el desplazamiento hacia el centro de trabajo constituye un factor asociado al agotamiento emocional en el personal docente de la UAPUAZ. Se confirmó que el trayecto laboral funciona como un predictor del burnout en este grupo, lo cual resalta la necesidad de atender los factores psicosociales vinculados al contexto laboral y de movilidad.

Se reconocen ciertas limitaciones en el presente estudio. En primer lugar, la muestra se compuso de 114 docentes de nivel preparatoria de una sola institución, lo que limita la generalización de los resultados. En futuras investigaciones se recomienda ampliar el número de maestros y maestras de diferentes niveles educativos y procedencias institucionales, así como profundizar en el estudio del

agotamiento emocional vinculado a los desplazamientos laborales. Tampoco se contó con mediciones de duración, calidad del entorno y control sobre el viaje, por lo que los resultados deben de interpretarse con cautela. Se sugiere incluir en investigaciones posteriores variables predictoras como la actitud positiva y negativa de los docentes al iniciar el traslado al trabajo, modalidad de transporte, duración del viaje, imprevistos en el camino, frecuencia de los desplazamientos y otras variables psicosociales que pueden afectar la percepción del traslado al centro laboral. Asimismo, se recomienda realizar análisis de modelo de ecuaciones estructurales y de regresión lineal o múltiple. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos tienen implicaciones importantes para orientar intervenciones institucionales enfocadas en el bienestar emocional del profesorado. Se recomienda el diseño y elaboración de programas y espacios que promuevan la salud mental y la gestión del estrés en el cuerpo docente.

Finalmente, esta investigación abre nuevas líneas para futuras indagaciones, sugiriendo la inclusión de variables como el estado del clima, el costo de transporte, la distancia recorrida diariamente, la actitud ante el viaje, la duración del trayecto, la frecuencia de los desplazamientos y los imprevistos en el camino. Estos elementos podrían aportar una comprensión más integral del impacto que tiene el desplazamiento laboral sobre el bienestar del personal docente. En este sentido, los resultados podrían servir de base para que las autoridades educativas desarrollen estrategias eficaces para la prevención del burnout en el ámbito escolar.

6. REFERENCIAS

- Alonso, F., Esteban, C., Gonzalez-Marin, A., Alfaro, E. y Useche, S. A. (2020). Job stress and emotional exhaustion at work in Spanish workers: Does unhealthy work affect the decision to drive? *PLOS ONE*, 15(1), e0227328. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227328>
- Alqassim, A. Y., Shami, M. O., Ageeli, A. A., Ageeli, M. H., Doweri, A. A., Melaisi, Z. I., Wafi, A. M., Muaddi, M. A. y El-Setouhy, M. (2022). Burnout among school teachers during the COVID-19 pandemic in Jazan region, Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849328>
- Altay, Y., Koskan, O. y Koknaroglu, H. (2022). Determinación del número mínimo de animales al comparar las medias de tratamiento mediante análisis de potencia. *Revista MVZ Córdoba*, 27(2) e2572. <https://doi.org/10.21897/rmvz.2572>
- Bayes, A., Tavella, G. y Parker, G. (2021). The biology of burnout: Causes and consequences. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 22(9), 686-698. <https://doi.org/10.1080/15622975.2021.1907713>
- Bonfim, D. da S., Freire, G. L. M., Oliveira, D. V. de, Bertolini, S. M. M. G., Codonato, R., Fiorese, L. y Nascimento Junior, J. R. A. do. (2022). Association between burnout syndrome, lifestyle, anxiety, and perfectionism among elementary school teachers. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 22(1), 1815-1821. <https://doi.org/10.5935/RPOT/2022.1.20831>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Carmona, J. F. M. y Muñoz, C. F. M. (2021). Diagnosis and intervention program for burnout syndrome in primary and secondary teachers at a school in Pereira. *Universal Journal of Public Health*, 9(2), 75-82. <https://doi.org/10.13189/ujph.2021.090206>
- Chen, Y.-H., Lin, J. J., Yang, C., Tang, H.-M., Jong, G.-P. y Yang, T.-Y. (2024). The effect of commuting time on burnout: The mediation effect of musculoskeletal pain. *BMC Health Services Research*, 24(1), 468. <https://doi.org/10.1186/s12913-024-10908-1>
- Cortés-Álvarez, N. Y., Garduño, A. S., Sánchez-Vidaña, D. I., Marmolejo-Murillo, L. G. y Vuelvas-Olmos, C. R. (2023). A longitudinal study



- of the psychological state of teachers before and during the COVID-19 outbreak in Mexico. *Psychological Reports*, 126(6), 2789-2820. <https://doi.org/10.1177/00332941221100458>
- De Reuver, R. y Biron, M. (2024). The effect of morning commutes on emotional exhaustion and task performance: Taking mental effort and cognitive appraisal into account. *Travel Behaviour and Society*, 34, 100697. <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2023.100697>
- Ding, J. y He, L. (2022). On the association between Chinese EFL teachers' academic buoyancy, self-efficacy, and burnout. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.947434>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Feng, Z. y Boyle, P. (2014). Do long journeys to work have adverse effects on mental health? *Environment and Behavior*, 46(5), 609-625. <https://doi.org/10.1177/0013916512472053>
- Flores Tapia, C. E. y Flores Cevallos, K. L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106. <https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gimenez-Nadal, J. I. y Molina, J. A. (2019). Daily feelings of US workers and commuting time. *Journal of Transport y Health*, 12, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2018.11.001>
- Gkini, M.- A., Hussain, K., Taylor, R. y Bewley, A. (2020). Burnout in psychodermatology: results from a european survey. *British Journal of Dermatology*, 183(6), 1107-1108. <https://doi.org/10.1111/bjd.19308>
- Gottholmseder, G., Nowotny, K., Pruckner, G. J. y Theurl, E. (2009). Stress perception and commuting. *Health Economics*, 18(5), 559-576. <https://doi.org/10.1002/hec.1389>
- Güler, Y., Şengül, S., Çaliş, H. y Karabulut, Z. (2019). Burnout syndrome should not be underestimated. *Revista Da Associação Médica Brasileira*, 65, 1356-1360. <https://doi.org/10.1590/1806-9282.65.11.1356>
- Hecke, T. V. (2012). Power study of anova versus Kruskal-Wallis test. *Journal of Statistics and Management Systems*, 15(2-3), 241-247. <https://doi.org/10.1080/09720510.2012.10701623>
- Jebb, A. T., Ng, V. y Tay, L. (2021). A review of key likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.637547>
- Juárez-García, A., Idrovo, Á. J., Camacho-Ávila, A. y Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: una revisión sistemática. *Salud Mental*, 37(2), 159-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58231307010>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A. y Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Lee, H. C., Yang, E. H., Shin, S., Moon, S. H., Song, N. y Ryoo, J.-H. (2023). Correlation of commute time with the risk of subjective mental health problems: 6th Korean Working Conditions Survey (KWCS). *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 35, e9. <https://doi.org/10.35371/aoem.2023.35.e9>

- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J. y Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, 20(1), 160. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>
- Lim, W. Y., Ong, J., Ong, S., Hao, Y., Abdullah, H. R., Koh, D. L. y Mok, U. S. M. (2020). The abbreviated Maslach Burnout Inventory can overestimate burnout: a study of anesthesiology residents. *Journal of Clinical Medicine*, 9(1), 61. <https://doi.org/10.3390/jcm9010061>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. y Thornberg, R. (2021). Talk of teacher burnout among student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1266-1278. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1816576>
- Liu, T. y Wang, Q. (2024). Are teachers' time resources scarce? The association between teachers' time poverty and job burnout: the mediating effect of mental health factors. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202406.0125.v1>
- Llorca-Pellicer, M., Soto-Rubio, A. y Gil-Monte, P. R. (2021). Development of burnout syndrome in non-university teachers: influence of demand and resource variables. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>
- Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Manrique, A. M., Prieto, B. L. A., Serna, E. G. y Vásquez, J. F. (2021). Relación entre síndrome de burnout y riesgo psicosocial intralaboral en profesionales sociales. *Diversitas*, 17(2), 1-15. <https://doi.org/10.15332/22563067.7077>
- Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N. y Bulat, P. (2020). Factors associated with burnout syndrome in primary and secondary school teachers in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103595>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2000). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. John Wiley y Sons.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (2019). *Maslach Burnout Inventory-Manual*. Mind Garden. <https://www.mindgarden.com/>
- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. En C. P. Zalaquett y R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp. 191-218). Scarecrow Education.
- Montoro, L., Useche, S., Alonso, F. y Cendales, B. (2018). Work environment, stress, and driving anger: A structural equation model for predicting traffic sanctions of public transport drivers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 497. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030497>
- Muñoz-Chávez, J. P., Contreras, R. G. y Cruz, D. V. (2022). Burnout y educación en línea: adaptación y validación de escala durante la pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 24-39. <https://doi.org/10.36390/telos241.03>
- Nomoto, M., Hara, A. y Kikuchi, K. (2015). Effects of long-time commuting and long-hour working on lifestyle and mental health among school teachers in Tokyo, Japan. *Journal of Human Ergology*, 44 (1) 1-9. https://doi.org/10.11183/jhe.44.1_1
- Önen, Ö. y Doğaner, Y. A. (2021). The examination of job satisfaction of teachers in terms of commuting time, motivation and some demographic characteristic. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3). <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3741>
- Oviedo, H. C. y Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Pereira, H., Gonçalves, V. O. y Assis, R. M. de. (2021). Burnout, organizational self-efficacy and self-esteem among brazilian

- teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 795-803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y. y Toyama, S. (2022). Mental health and burnout among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 36(3), 404-416. <https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181>
- Safiye, T., Vukčević, B., Milidrag, A., Dubljanin, J., Cikotić, A. G., Dubljanin, D., Lačković, M., Rodić, I., Nikolić, M., Čolaković, G., Mladenović, T. y Gutić, M. (2023). Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PLOS ONE*, 18(1), e0279535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279535>
- Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., Melanda, F. N., dos Santos, H. G., González, A. D., Giroto, E. y de Andrade, S. M. (2020). Prospective association between burnout and road traffic accidents in teachers. *Stress and Health*, 36(5), 629-638. <https://doi.org/10.1002/smi.2958>
- Sánchez-Narváez, F., Velasco-Orozco, J. J. y Pérez-Archundia, E. (2023). Burnout syndrome and sleep quality in basic education teachers in Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(13), 6276. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136276>
- Souza, B. M. y Leite, D. M. de M. (2021). Prevalence of burnout syndrome in physical education teachers. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 35(3), 9-15. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i3p9-15>
- Souza, M. C. L. de, Carballo, F. P. y Lucca, S. R. de. (2023). Psychosocial factors and burnout syndrome among teachers in elementary education. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27(1), e235165. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165-T>
- Sun, B., Lin, J. y Yin, C. (2021). How does commute duration affect subjective well-being? A case study of Chinese cities. *Transportation*, 48(2), 885-908. <https://doi.org/10.1007/s11116-020-10082-3>
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XXI*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Tunel, E. (2022). The effect of the motivations of teachers who are working in the institution far from their residence address on their professional and private lives. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research [JAQMER]*, 1(1), 42-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7238245>
- Unda Rojas, S. (2010). Estudio de prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su asociación con sobrecarga y autoeficacia en maestros de primaria de la ciudad de México. *Cienc. Trab.*, 257-262. <https://www.researchgate.net/publication/44204612>
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/>
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>
- Vlăduț, C. I. y Kállay, É. (2011). Psycho-emotional and organizational aspects of burnout in a sample of Romanian teachers. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 15(3), 331-358. <https://psycnet.apa.org/record/2011-23215-003>
- Wang, X., Rodríguez, D. A., Sarmiento, O. L. y Guaje, O. (2019). Commute patterns and depression: evidence from eleven Latin American cities. *Journal of Transport & Health*, 14, 100607. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2019.100607>
- West, D. (2022). Preventing the burnout syndrome by creating a healthy y healing environment. *Clinical Social*

- Work Journal*, 13(6), 76-79. https://doi.org/10.22359/cswhi_13_6_13
- Wickens, C. M. y Wiesenhal, D. L. (2005). State driver stress as a function of occupational stress, traffic congestion, and trait stress susceptibility. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(2), 83-97. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2005.tb00005.x>
- Yang, D. (2022). Unpacking the role of Chinese EFL teacher aggression and burnout in their professional success: A teachers' psychology perspective. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001252>
- Yang, Z., Shi, Z., Lu, D. y Liu, J. (2024). Correcting the cognitive bias for commuting time to relieve the driving stress level in snow weather condition: a naturalistic driving study in Harbin, China. *Journal of Advanced Transportation*, 2024(1), 1-9. <https://doi.org/10.1155/2024/8474050>
- Zheng, Y. (2022). A review of burnout in college english teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884304>