



Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enfado y el papel moderador de la relación docente-estudiante

Impact of perceived student engagement on teacher burnout: The mediating role of anger and the moderating role of the teacher-student relationship

Dra. Claudia PÉREZ-SALAS. Profesora Titular. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (cperezs@udec.cl).

Isidora ZAÑARTU. Estudiante de Doctorado en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (izanartu@udec.cl).

Yasna CHÁVEZ-CASTILLO. Estudiante de Doctorado en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (yasnasolchavez@udec.cl).

Dra. Viviana RODRÍGUEZ-DÍAZ. Profesora Titular. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Chile (viviana.rodriguez@uv.cl).

Resumen:

El *burnout* docente es un problema crítico en el ámbito educativo y un riesgo laboral psicológico, con impactos negativos tanto en el bienestar del profesorado como en los resultados académicos del estudiantado. Desde el modelo de demandas y recursos laborales, se propone que el *burnout* docente es predicho por las percepciones de demandas y recursos laborales. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes (recurso) impacta en su *burnout*. En esta asociación, se consideró el rol mediador del enfado (demanda) y el rol moderador de la relación docente-estudiante (recurso). Se empleó un diseño transversal correlacional de tipo explicativo; participaron 338 docentes de Chile (76 % mujeres) de entre 23 y 73 años ($M = 41$; $DE = 10.29$). Se utilizaron medidas de compromiso escolar (percibido por el docente), emociones docentes, relación docente-estudiante y *burnout*. Para testear las relaciones propuestas, se realizó un análisis de mediación moderada a través de la macro PROCESS (modelo 14) de Hayes. Los resultados obtenidos muestran una mediación moderada del enfado y de la relación docente-estudiante en la asociación entre compromiso escolar percibido por el docente y el *burnout*. Es decir, la calidad de la relación docente-estudiante modera el impacto mediador negativo que tiene el enfado en la relación entre el compromiso escolar percibido y el *burnout* docente. Los hallazgos subrayan la importancia de promover el compromiso estudiantil y las relaciones docente-estudiante positivas en tanto que recursos laborales para mitigar el *burnout* docente. Así, mejoraría el clima educativo y el bienestar de los y las docentes.

Fecha de recepción del original: 31-01-2025.

Fecha de aprobación: 29-04-2025.

Cómo citar este artículo: Pérez-Salas, C., Zañartu, I., Chávez-Castillo, Y., y Rodríguez-Díaz, V. (2025). Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enfado y el papel moderador de la relación docente-estudiante [The impact of perceived student engagement on teacher burnout: The mediating role of anger and the moderating role of the teacher-student relationship]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 417-435. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4460>

Palabras clave: compromiso escolar, burnout docente, enfado docente, enojo docente, emociones docentes, relación docente-estudiante, bienestar docente.

Abstract:

Teacher burnout is a critical issue in the field of education and is a psychological occupational hazard with negative impacts on both teacher well-being and students' academic outcomes. Based on the job demands-resources model, it is proposed that teacher burnout can be predicted by perceptions of job demands and resources. This study aimed to analyse how teachers' perceptions of student engagement (resource) affect their burnout, considering the mediating role of anger (demand) and the moderating role of the teacher-student relationship (resource) in this association. An explanatory cross-sectional correlational design was used, involving 338 Chilean teachers (76% women) aged from 23 to 73 years ($M = 41$; $SD = 10.29$). Measures of student engagement (perceived by teachers), teacher emotions, teacher-student relationship, and burnout were used. To test the proposed relationships, a moderated mediation analysis was performed using Hayes model 14 PROCESS macro. The results showed a moderated mediation effect of anger and the teacher-student relationship on the association between teacher-perceived student engagement and burnout. Specifically, the quality of the teacher-student relationship moderates the negative mediating impact of anger on the relationship between perceived student engagement and teacher burnout. These findings highlight the importance of promoting student engagement and positive teacher-student relationships as job resources to mitigate teacher burnout, thereby improving the educational climate and teacher well-being.

Keywords: student engagement, teacher burnout, teacher anger, teacher emotions, teacher-student relationships, teacher well-being.

1. Introducción

A pesar del creciente interés en el bienestar docente, la investigación sobre el efecto que tiene el compromiso escolar percibido por el profesor en su experiencia de *burnout* sigue siendo escasa (para una excepción, ver Covell *et al.*, 2009). Además, no se han explorado en profundidad los mecanismos subyacentes que podrían explicar esta relación, como el papel de las emociones que experimentan los docentes en el aula. Desde la perspectiva de la teoría de la atribución (Weiner, 1985), las interpretaciones que hacen los profesores sobre las causas del comportamiento de sus estudiantes (por ejemplo, su nivel de compromiso) pueden influir de forma significativa en sus propias emociones, actitudes y respuestas conductuales, como las prácticas pedagógicas (Chang, 2009). Así, cuando un docente interpreta el escaso compromiso de un estudiante como resultado de desinterés hacia la materia, es probable que experimente emociones negativas como frustración o enfado. En cambio, si lo atribuye a circunstancias externas como dificultades familiares, podría mostrar una actitud más comprensiva y de apoyo. El presente estudio se propuso analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes, entendido como un recurso desde el modelo explicativo de demandas-recursos de Demerouti *et al.* (2001), impacta en su *burnout*, para lo cual se consideró el rol mediador del enfado (demanda) y el rol moderador de la relación docente-estudiante (recurso) en esta asociación.

1.1. Burnout docente

Freudenberger (1974) acuñó el término *burnout* para describir el desgaste emocional gradual y la pérdida de motivación y lo definió como un estado de agotamiento mental y físico relacionado con la vida profesional. Este fenómeno, según el autor, ocurre debido tanto al cansancio acumulado por las demandas laborales como a la disminución de la motivación, en especial cuando los esfuerzos invertidos en el trabajo no producen los resultados esperados.

Con posterioridad, Maslach y Jackson (1981) conceptualizaron el *burnout* como un síndrome psicológico que surge como una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo y que se compone de tres dimensiones principales: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal o ineficacia (Maslach *et al.*, 2001; Maslach y Leiter, 2016; 2017). El cansancio emocional se refiere a la percepción de agotamiento emocional derivado del contacto continuo con otras personas. La despersonalización implica actitudes negativas o desconectarse en exceso de las personas que reciben los servicios o cuidados del trabajador. Por último, la ineficacia se relaciona con una disminución en la percepción de competencia y éxito en el desempeño laboral.

En el contexto educacional, comprender el *burnout* que experimentan el profesorado ha generado un notable interés. Se ha evidenciado que tiene consecuencias perjudiciales en el bienestar docente, en especial en su salud autopercebida, su salud mental y su satisfacción laboral (Klassen *et al.*, 2010; Robinson, *et al.*, 2019; Saloviita y Pakarinen, 2021; Schonfeld y Bianchi, 2016); como también en el rendimiento y la adaptación de los estudiantes (Herman *et al.*, 2018; Saloviita y Pakarinen, 2021). Asimismo, el *burnout* docente se ha vinculado con elevadas tasas de ausentismo, retiro y rotación, así como con una disminución en la calidad del rendimiento laboral (Ingersoll y May, 2012; Klusmann, *et al.*, 2008).

El presente estudio utiliza como marco conceptual el modelo de demandas-recursos laborales (JD-R) (Demerouti *et al.*, 2001), que propone que el estrés y el *burnout* de los docentes son predichos por sus percepciones de demandas y recursos laborales (Hakanen *et al.*, 2006; Lorente *et al.*, 2008). El supuesto central de este modelo es que el estrés laboral surge cuando se han excedido los recursos de una persona. Se produce entonces un desequilibrio entre demandas y recursos que puede impactar de forma negativa en los indicadores de bienestar de los docentes y causar altos niveles de *burnout* (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014; Wischlitzki *et al.*, 2020). Entre las demandas laborales se incluyen aspectos tales como la sobrecarga de trabajo, el conflicto de roles, el clima escolar, los conflictos con compañeros de trabajo y los problemas de conducta de los estudiantes (Hakanen *et al.*, 2006; Pyhalto *et al.*, 2011; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Wischlitzki, *et al.*, 2020). Respecto de los recursos laborales se distinguen la eficacia docente, el apoyo de los colegas y de la dirección, la participación en la toma de decisiones, el reconocimiento público y el desarrollo profesional (Rudow, 1999; Wischlitzki *et al.*, 2020).

Debido a que el *burnout* docente tiene efectos perjudiciales a nivel individual, estudiantil, organizacional y social, los factores o variables a él asociados requieren un mayor interés desde la investigación. Desde esta perspectiva, adquiere relevancia estudiar el impacto del compromiso escolar percibido por los docentes (recurso), la relación docente-estudiante (recurso) y el enfado o enojo como emoción del docente (demanda) sobre los niveles de *burnout* experimentados por el docente.

1.2. Compromiso escolar del estudiante y su impacto en docentes

El compromiso escolar hace referencia al nivel de involucramiento y de sentido de pertenencia que experimenta el estudiante con respecto a su institución educativa, así como a su motivación por alcanzar logros académicos (Fredricks *et al.*, 2004). Este constructo ha demostrado ser un predictor significativo del rendimiento académico (Dogan, 2015) y se asocia de forma inversa con conductas problemáticas como el abandono escolar y el comportamiento disruptivo (Delfino, 2019; Finn y Zimmer, 2012; Wang y Fredricks, 2014). La conceptualización multidimensional del compromiso escolar incluye cuatro dimensiones: cognitiva, conductual, emocional y social (Wang *et al.*, 2019). Cada una de ellas puede ser influida por factores contextuales, entre ellos el apoyo de figuras clave como padres, pares y en particular docentes (Ansong *et al.*, 2017; You y Sharkey, 2009).

El rol del docente es un factor crucial en la promoción del compromiso escolar. Diferentes estudios han señalado que una relación docente-estudiante caracterizada por calidez, apoyo emocional y cercanía favorece un mayor compromiso escolar en los estudiantes (Pérez-Salas *et al.*, 2021; Quin, 2017; Roorda *et al.*, 2011). Sin embargo, el impacto del compromiso escolar de los estudiantes no es unilateral: también puede influir de forma significativa en los docentes. Un mayor compromiso escolar percibido por estos últimos impacta de manera positiva

en su disfrute de la enseñanza, su autoeficacia docente (Martin, 2007), su satisfacción laboral (Burić *et al.*, 2024; Kengatharan, 2020) y su comportamiento instruccional de apoyo al estudiante (André *et al.*, 2023). Ello, a su vez, puede tener un impacto beneficioso en los resultados académicos de los estudiantes (André *et al.*, 2023; Brandmiller *et al.*, 2024). Por el contrario, cuando los docentes perciben un bajo compromiso de sus estudiantes, pueden experimentar más emociones negativas, como frustración, enfado (Frenzel *et al.*, 2018; Yu *et al.*, 2021) o agotamiento emocional (Burić *et al.*, 2024), y, en última instancia, contribuir al *burnout* docente (Chang, 2013; Covell *et al.*, 2009; Wang y Burić, 2023).

Hasta la fecha, pocos estudios han examinado cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su nivel de *burnout* (ej., Covell *et al.*, 2009) y no existen investigaciones que indaguen qué mecanismos podrían mediar esta relación, tales como las emociones experimentadas por los docentes. De acuerdo con la teoría de atribución (Weiner, 1985), las percepciones de los docentes sobre las causas del comportamiento de los estudiantes (como el compromiso) podrían afectar a sus propias emociones, actitudes y reacciones conductuales (Chang, 2009). Por ejemplo, si un docente atribuye el bajo compromiso de un estudiante a una falta de interés con el contenido de su asignatura, podría reaccionar con desmotivación o enfado, mientras que una atribución a factores externos, como problemas familiares, podría evocar una respuesta más empática y de apoyo.

1.3. Emociones docentes: el enfado docente

En el contexto educativo, la labor docente es intrínsecamente emocional debido a las demandas interpersonales, la gestión de conflictos y la necesidad de involucrarse en profundidad en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Chang, 2009; Wang *et al.*, 2023). De esta manera, la relevancia de las emociones radica tanto en su impacto sobre el bienestar de los docentes como en su capacidad para influir en el clima emocional del aula; pues afecta a las emociones y al rendimiento de los estudiantes (Frenzel *et al.*, 2018)

Las emociones son estados multidimensionales compuestos por elementos motivacionales, fisiológicos y afectivos (Pekrun, 2006). El enfado en particular es una de las emociones negativas más comunes en el ámbito docente (Frenzel *et al.*, 2016; McPherson *et al.*, 2003; Prosen y Smrtnik-Vitulić, 2019) y tiene implicancias significativas para el bienestar (Çankaya, 2011), la autoeficacia profesional (Burić *et al.*, 2020) y el riesgo de *burnout* en los docentes (Chang, 2009). La literatura ha señalado que el enfado en el contexto educativo surge con frecuencia a partir de la percepción de falta de respeto y de conflictos interpersonales (McPherson *et al.*, 2003), por mala disciplina (Hagenauer *et al.*, 2015) y por el bajo compromiso de los estudiantes (Chang, 2013; Hagenauer *et al.*, 2015)

Sin embargo, el rol de las emociones de los profesores ha sido poco explorado. La mayoría de los estudios sobre emociones en el ámbito educativo han centrado su atención en las de los estudiantes en lugar de en las docentes, en especial en variables como la ansiedad ante los exámenes (Pekrun *et al.*, 2002). La poca literatura que existe sobre emociones docentes muestra que emociones negativas como la ansiedad se relacionan con mayores intenciones de abandonar la carrera docente (Wang y Hall, 2021) y que las emociones negativas median la relación entre el *burnout* y el bienestar (Varela *et al.*, 2023). Un bajo nivel de enfado se asocia con mayor autoeficacia y entusiasmo con el trabajo (Romo-Escudero *et al.*, 2024); en cambio, un alto nivel de enfado se asociaría con mayor agresividad (Çankaya, 2011).

Dada la alta prevalencia de *burnout* en el profesorado (García-Carmona *et al.*, 2019) y las crecientes tasas de abandono de la carrera docente (Gonzalez-Escobar *et al.*, 2020), es esencial investigar de qué manera las emociones negativas como el enfado contribuyen a este fenómeno y explorar qué variables podrían moderar esta relación, como, por ejemplo, la relación docente-estudiante.

1.4. Relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante es un vínculo construido a través de interacciones afectivas y académicas en el aula y ha sido identificada como un factor clave en la predicción del

compromiso escolar y del bienestar estudiantil (Roorda *et al.*, 2011). La relación docente-estudiante es bidireccional, es decir, las percepciones y emociones de ambos actores se influyen de forma mutua. Según Sabol y Pianta (2012), la relación docente-estudiante, con frecuencia, se ha entendido como una variable con tres dimensiones: proximidad, conflicto y dependencia. La proximidad se refiere a la conexión emocional positiva y al apoyo mutuo, que generan un ambiente de confianza y seguridad que favorece el aprendizaje y la regulación emocional del estudiante. El conflicto implica tensiones o dificultades en la interacción, lo que puede deteriorar el ambiente del aula y afectar tanto al bienestar docente como al comportamiento estudiantil. Por último, la dependencia alude a una necesidad excesiva del estudiante de atención o validación constante del docente, lo que puede limitar el desarrollo de la autonomía del primero y generar una carga emocional para el segundo (Sabol y Pianta, 2012).

Desde la perspectiva del docente, la calidad de la relación con los estudiantes también desempeña un papel crucial en su bienestar profesional (Dreer, 2023; Spilt *et al.*, 2011). Estudios han mostrado que una relación positiva con los estudiantes se asocia con mayor disfrute, menor agotamiento emocional (Taxer *et al.*, 2019) y mayor satisfacción laboral (Lavy y Bocker, 2018). En contraste, relaciones conflictivas o distantes pueden incrementar el agotamiento emocional, ya que los docentes enfrentan mayores desafíos emocionales y dificultades en la gestión del aula, lo que puede aumentar el riesgo de *burnout* (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017).

2. Método

El objetivo del presente estudio es analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su *burnout*, para lo cual se ha considerado el rol mediador del enfado y el rol moderador de la relación docente-estudiante en esta asociación. Con este fin, se plantean dos hipótesis. Por un lado, que el enfado, en tanto que demanda laboral que exige esfuerzo regulatorio, podría actuar como un mediador en la relación entre el compromiso escolar percibido (recurso) y el *burnout* docente. Es decir, se sugiere que los niveles de compromiso que el docente observa en sus estudiantes pueden influir en su emoción de enfado, el cual, a su vez, contribuiría al *burnout* docente. En segundo lugar, se hipotetiza un papel moderador de la relación docente-estudiante (considerada como un recurso laboral), según lo cual una relación de calidad podría mitigar el impacto del enfado sobre el *burnout* del docente. Comprender las interacciones entre estas variables es clave para diseñar intervenciones que promuevan un entorno de enseñanza emocionalmente saludable, reducir el *burnout* y mejorar el bienestar y la satisfacción laboral docente, lo que contribuye a su permanencia, a su efectividad y, por último, al rendimiento académico de los estudiantes.

2.1. Diseño

Se utilizó un diseño transversal correlacional de tipo explicativo (Johnson, 2001) para probar las relaciones propuestas.

2.2. Participantes

A través de un muestreo por conveniencia, se recolectaron datos de 338 docentes de Chile (76% mujeres) de entre 23 y 73 años ($M = 41$; $DE = 10.29$). Los criterios de inclusión fueron tener la profesión de docente o de docente de educación diferencial (docente especialista en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, similar a la figura del profesorado de pedagogía terapéutica en España) e impartir clases en escuelas de educación regular con o sin proyecto de integración escolar (PIE). El proyecto de integración escolar (PIE) es una política chilena que promueve la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la educación regular mediante apoyos especializados.

Como criterio de exclusión se consideró la enseñanza en escuelas de educación especial con el fin de asegurar mayor homogeneidad en las condiciones del entorno educativo. Esta decisión buscó controlar posibles variables exógenas asociadas a las características propias

de las escuelas especiales (como su organización interna, recursos específicos y perfil del estudiantado) que podrían haber afectado a los datos.

El tamaño muestral se estimó siguiendo las directrices de Fritz y MacKinnon (2007), quienes indican que, para detectar efectos de mediación de tamaño medio en ambos *paths* ($\alpha = 0.26$, $\beta = 0.26$) con una potencia del 80% y con método de *bootstrapping*, se requieren, al menos, 148 participantes. En este estudio, la muestra de 338 docentes supera de manera amplia este umbral, lo que garantiza potencia suficiente para tamaños de efectos medianos. Esto asegura la validez estadística de los resultados obtenidos.

2.3. Instrumentos

El *burnout* en docentes es entendido como el síndrome de desgaste profesional caracterizado por el desgaste físico, emocional y mental resultado de la exposición prolongada a factores estresantes en el entorno educativo. Para su evaluación, se utilizó la escala Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS), de Maslach y Jackson (1986), en su versión adaptada y validada para Chile. Esta versión consta de 15 ítems distribuidos en una escala Likert de 7 puntos y agrupados en 3 subescalas: agotamiento emocional («me siento emocionalmente agotado por mi trabajo»), despersonalización («he perdido el interés en lo que ocurre en mi trabajo») y eficacia personal («siento que estoy logrando cosas importantes en mi trabajo»). La validación de esta adaptación se realizó en dos muestras de trabajadores de los sectores educativo ($n = 206$) y sanitario ($n = 214$), para las que mostró adecuados índices de validez de constructo, consistencia interna e invarianza métrica (Rodríguez, 2024). En el presente estudio, la confiabilidad para la dimensión agotamiento fue $\alpha = .87$; para ineficacia, $\alpha = .77$; y para despersonalización, $\alpha = .75$.

Por otro lado, el compromiso escolar del estudiante se define como un constructo multidimensional que describe el nivel de involucramiento activo y emocional del estudiante en su proceso de aprendizaje y en las actividades escolares. Para medir la percepción del compromiso estudiantil, se utilizó la escala adaptada de Frenzel *et al.* (2018), compuesta por 4 ítems evaluados mediante una escala Likert de 4 puntos (por ejemplo: «Estos estudiantes participan con entusiasmo en las lecciones»). En su estudio, la escala mostró una alta consistencia interna, con un coeficiente de fiabilidad de $\alpha = .88$.

En tercer lugar, se midieron las emociones docentes. Las emociones docentes se definen como estados afectivos que emergen durante el ejercicio de la profesión docente, influenciados por las interacciones con estudiantes, pares, familias y el contexto educativo. Estas emociones pueden ser positivas, como el disfrute y el entusiasmo, o negativas, como el estrés y la frustración. Para evaluar las emociones vinculadas a la enseñanza, se utilizó la Escala TES (Frenzel *et al.*, 2016), que mide 3 emociones principales: disfrute, ansiedad y enfado. La escala consta de 12 ítems organizados en grupos de 4 para cada emoción (por ejemplo: ansiedad, «prepararse para enseñar a estos estudiantes a menudo me hace preocuparme»; enfado: «enseñar a estos estudiantes me frustra»; disfrute: «disfruto enseñando a estos estudiantes»). En el estudio de validación realizado por Frenzel *et al.* (2016), la escala demostró una alta confiabilidad, con un coeficiente de fiabilidad de $\alpha = .73$ para el disfrute y $\alpha > .80$ para el enfado y la ansiedad. La confiabilidad en el presente estudio fue $\alpha = .89$ para el disfrute, $\alpha = .85$ para el enfado y $\alpha = .78$ para la ansiedad.

Por último, se midió la relación docente–estudiante, definida como el vínculo afectivo y profesional que se establece entre el docente y sus estudiantes y caracterizado por la proximidad emocional, el respeto mutuo y la confianza. Para evaluar este constructo, se utilizó la escala de Klassen *et al.* (2012), compuesta por 4 ítems como «Me siento conectado con mis estudiantes de esta clase» valorados mediante una escala Likert de 4 puntos. En el estudio de Klassen *et al.* (2012), esta medida mostró una alta fiabilidad ($\alpha = .80$). En el presente estudio, la confiabilidad fue $\alpha = .87$.

2.4. Procedimiento

Se solicitó autorización al comité de ética de la institución patrocinante de esta investigación antes de recolectar los datos (CEBB 1399-2023). En septiembre de 2023, se solicitó permiso a la

autoridad educativa local a cargo de los establecimientos públicos por contactar en la región del Biobío, Chile. Luego de obtener su autorización, dicha institución envió la encuesta a todos sus docentes vía SurveyMonkey en octubre de 2023, la cual estuvo abierta por 45 días. El universo de docentes que recibieron la encuesta fue de 1792. De estos, 475 personas ingresaron a la plataforma, pero solo 338 respondieron la encuesta, lo que equivale al 18.86% del total contactado.

2.5. Análisis de datos

Las variables fueron tratadas como puntajes promedios en la escala y, por ende, como variables cuantitativas. Los valores perdidos fueron reemplazados por la media aritmética. Esto permitió no eliminar los casos con datos perdidos y conservar el tamaño muestral en los análisis realizados, lo que otorga mayor potencia estadística a los análisis.

Se efectuaron análisis descriptivos (media, desviación estándar, valor mínimo y máximo, asimetría y curtosis) y se verificó el cumplimiento de los supuestos de las técnicas paramétricas, en particular la normalidad y la homocedasticidad de los residuos. Con posterioridad, para testear las relaciones propuestas, se realizó un análisis de mediación moderada a través del programa SPSS, versión 25, y su macro PROCESS (modelo 14) de Hayes, con 10 000 *bootstrap* (remuestreos) (Hayes, 2018).

3. Resultados

La muestra final del estudio consideró docentes desde educación preescolar hasta educación media, además de profesorado de educación diferencial. El promedio de edad de los docentes fue 41.8 años ($DE = 10.33$) y, en promedio, tenían 14.3 años de experiencia ($DE = 9.48$). El detalle de las características demográficas de los participantes en esta investigación puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Características sociodemográficas de los/las docentes participantes.

Nivel en que se desempeña	<i>n</i>	Hombre (<i>n</i>)	Mujer (<i>n</i>)	Binario/no informa (<i>n</i>)	Edad <i>M</i> (<i>DE</i>)	Años de experiencia <i>M</i> (<i>DE</i>)
Educación preescolar	36	3	33	0	40.06(8.18)	12.19(6.75)
Educación básica	145	25	116	1	42.03(9.77)	14.73(8.87)
Educación media	120	39	80	1	41.93(11.24)	14.43(10.72)
Educación básica y media	26	12	14	0	43.50(12.46)	15.81(10.81)
Educación diferencial	11	3	8	0	39.00(8.44)	10.73(6.25)
Total	338	82	254	2	41.80(10.33)	14.31(9.48)

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, de la edad ($F_{(1,334)} = 1.023, p = 0.313$) ni de los años de experiencia docente ($F_{(1,334)} = 1.365, p = 0.244$). Tampoco entre hombres y mujeres en ninguna de las variables del estudio ($p > 0.05$), excepto para la percepción del compromiso escolar de los estudiantes, donde los docentes hombres

presentaron una percepción levemente inferior ($M = 2.92$; $DE = 0.66$, $IC_{95\%}$ [2.78, 3.07]) en comparación con las mujeres ($M = 3.09$; $DE = 0.53$, $IC_{95\%}$ [3.03, 3.16]) ($F_{(1,334)} = 5.415$, $p = 0.021$, $f = 0.116$). El tamaño de efecto de esta comparación, según Cohen, fue muy pequeño.

En relación con las emociones docentes, los valores promedio de entusiasmo ($M = 3.48$, $DE = 0.53$) y relación docente-estudiante ($M = 3.64$, $DE = 0.47$) se ubican entre las categorías de *acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en la escala Likert utilizada, lo que indica percepciones positivas en estas dimensiones. Por otro lado, las emociones negativas, como el enfado ($M = 1.70$, $DE = 0.60$) y la ansiedad ($M = 1.87$, $DE = 0.60$), están más próximas a la categoría *en desacuerdo*; ello refleja una menor intensidad percibida en estas emociones dentro del contexto laboral docente.

Con respecto al compromiso estudiantil percibido por los docentes, se obtuvo un promedio de 3.05 ($DE = 0.58$), lo que sugiere que, en general, los participantes tienden a percibir este aspecto más cerca de la categoría *de acuerdo* que de *totalmente de acuerdo*.

En cuanto al *burnout* total y a sus dimensiones, los resultados muestran que, en promedio, los docentes reconocen experimentar estos síntomas «unas pocas veces al mes». El *burnout* total presentó una media de 2.37 ($DE = 0.92$). La dimensión de agotamiento fue la más alta ($M = 3.51$, $DE = 1.38$), seguida de la despersonalización ($M = 2.37$, $DE = 1.21$) y la ineficacia ($M = 1.66$, $DE = 0.84$).

Los valores de asimetría y curtosis indican una distribución normal en la mayoría de las variables, con excepciones como la relación docente-estudiante (curtosis = 3.14, asimetría = -1.51) y la ineficacia (curtosis = 2.13, asimetría = 1.55), donde se observan distribuciones más sesgadas (Tabla 2).

TABLA 2. Estadística descriptiva de las emociones, valoraciones docentes y *burnout*.

VARIABLES DOCENTES	n	Min-Max	Media (DE)	Curtosis	Asimetría
Entusiasmo	338	1-4	3.48 (.53)	1.73	-0.985
Enfado	338	1-4	1.70 (.60)	0.35	0.678
Ansiedad	338	1-4	1.87 (.60)	0.16	0.483
Compromiso estudiantil	329	1-4	3.05 (.58)	0.53	-0.379
Relación D-E	314	1-4	3.64 (.47)	3.14	-1.51
<i>Burnout</i> total	317	1-7	2.37 (.92)	0.88	1.03
Agotamiento	317	1-7	3.51 (1.38)	-0.49	0.44
Ineficacia	316	1-7	1.66 (.84)	2.13	1.55
Despersonalización	316	1-7	2.37 (1.21)	1.03	1.19

Los análisis de correlación realizados muestran que las emociones positivas, como el disfrute y la relación docente-estudiante, están asociadas de forma negativa con el *burnout* total y sus dimensiones. Esto indica que, a mayores niveles de estas emociones, los niveles de *burnout* y sus componentes tienden a disminuir. Por el contrario, las emociones negativas como el enfado y la ansiedad presentan correlaciones positivas significativas con el *burnout* total y con las dimensiones de agotamiento, despersonalización e ineficacia. Ello sugiere que estas emociones se asocian con un mayor nivel de desgaste docente. Asimismo, el compromiso estudiantil percibido por el docente también muestra una relación negativa con el *burnout* y sus dimensiones, lo que destaca su posible rol protector frente al *burnout* (Tabla 3).

TABLA 3. Correlación entre las emociones y valoraciones docentes con el *burnout* y sus dimensiones.

	Disfrute [IC _{95%}]*	Enfado [IC _{95%}]	Ansiedad [IC _{95%}]	Compromiso [IC _{95%}]	Relación D-E [IC _{95%}]
<i>Burnout</i>	-.376** [-.277, -.467]	.475 ** [.556,.385]	.425** [.511,.330]	-.333** [-.231, -.427]	-.227** [-.119, -.329]
Agotamiento	-.309** [-.206, -.405]	.415** [.502,.320]	.383** [.473,.285]	-.267** [-.161, -.366]	-.136* [-.026, -.243]
Ineficacia	-.348** [-.247, -.441]	.288** [.387,.184]	.276** [.375,.171]	-.275** [-.169, -.374]	-.306** [-.202, -.403]
Despersonalización	-.235** [-.128, -.337]	.419** [.506,.324]	.359** [.452,.259]	-.252** [-.146, -.353]	-.172** [-.062, -.277]

Nota: *[límite superior, límite inferior]

Previo al análisis de mediación moderada, se evaluaron los supuestos de la regresión. Los residuos estandarizados mostraron una ligera desviación de la normalidad (asimetría = 0.993; curtosis = 2.063) y una leve heterocedasticidad para valores predichos más altos. Si bien se identificaron algunos valores extremos, no se observaron patrones que comprometieran la validez del modelo, mientras que el uso de *bootstrap* mitigó posibles efectos de estas desviaciones.

Los resultados revelaron una relación total significativa entre el compromiso escolar percibido y el *burnout* docente ($b = -0.319$; $p < 0.001$). Al realizar el análisis de mediación moderada, se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA 4. Resultados modelo de mediación moderada.

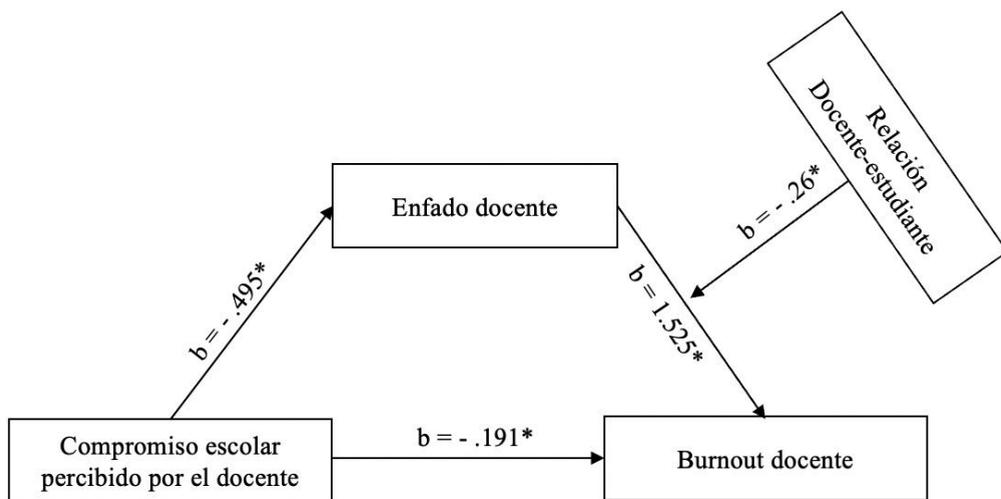
	<i>b</i>	Error estándar	<i>t</i>	<i>p</i>	Bootstrap	
					LLCI	ULCI
Constante	0.2801	1.0181	0.2751	0.7834	-1.7227	2.2829
Compromiso escolar	-0.1914	0.0924	-2.0722	0.0390	-0.3731	-0.0097
Enfado	1.5261	0.4877	3.1292	0.0019	0.5667	2.4854
RDE	0.4611	0.2755	1.6740	0.0951	-0.0807	1.0030
Enfado x RDE	-.2647	0.1334	-1.9834	0.0481	-0.5271	-0.0022

Nota: LLCI = límite inferior intervalo de confianza; ULCI = límite superior intervalo de confianza; RDE = relación docente-estudiante.

Los resultados indicaron una relación significativa entre el compromiso escolar percibido y el enfado docente ($b = -0.495$ ($p < 0.001$), lo que sugiere que, cuanto mayor compromiso percibe el docente en sus estudiantes, menor es su enfado. Este efecto fue robusto, como se confirma por el intervalo de confianza *bootstrap* 95% (LLCI = -0.5941, ULCI = -0.3953).

Cuando se incluyó el enfado como mediador, el efecto directo del compromiso sobre el *burnout* se redujo, pero permaneció significativo ($b = -0.191$, $p = 0.039$), lo que indica mediación parcial. El intervalo de confianza *bootstrap* (IC) del 95% confirmó el efecto, ya que no incluyó el valor cero (LLCI = -0.3731, ULCI -0.0097). El efecto indirecto del compromiso sobre el *burnout* mediado por el enfado fue significativo en todos los niveles del moderador (relación docente-estudiante), aunque su magnitud disminuyó conforme la relación docente-estudiante mejoraba. En concreto, los efectos del enfado docente sobre el *burnout* fueron más altos cuando los docentes reportaron relaciones menos positivas con sus estudiantes ($b = -0.26$, $p = 0.0481$, LLCI = -0.5271, ULCI -0.0022) (Figura 1).

FIGURA 1. Modelo de mediación moderada: rol mediador del enfado y moderador de la relación docente-estudiante.



Nota: b = coeficientes no estandarizados.

El análisis de la mediación moderada mostró que el impacto de la percepción del compromiso de los estudiantes sobre el *burnout* a través del mediador enfado fue significativo en todos los niveles evaluados del moderador (relación docente-estudiante), aunque su magnitud disminuyó conforme la relación docente-estudiante mejoraba. Los efectos condicionales indirectos del compromiso sobre el *burnout* se muestran en la Tabla 5.

TABLA 5. Efecto condicional indirecto del compromiso sobre el *burnout* a través del enfado.

Relación docente-estudiante	Efecto indirecto	Error estándar*	LLCI*	ULCI*
3.00	-0.3622	0.0778	-0.5390	-0.2311
3.75	-0.2640	0.0544	-0.3782	-0.1645
4.00	-0.2313	0.0629	-0.3642	-0.1150

Nota: **bootstrapping*.

Los resultados de la tabla 5 indican que, cuando la relación docente-estudiante es percibida en su nivel más bajo (3.00), el efecto indirecto del compromiso sobre el *burnout* es $b = -0.3622$. Por el contrario, a niveles más altos de relación docente-estudiante (3.75 y 4.00), el efecto del compromiso sobre el *burnout* disminuye a $b = -0.2640$ y $b = -0.2313$, respectivamente. En todos los casos, los intervalos de confianza no incluyeron el cero, lo que confirma que el efecto indirecto fue estadísticamente significativo. Esto sugiere que el mediador enfado tiene un impacto más fuerte en la relación entre compromiso y *burnout* cuando el docente percibe una mala relación docente-estudiante y que este impacto disminuye a medida que la percepción de la relación docente-estudiante mejora.

4. Discusión

El presente artículo buscó analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su *burnout*, para lo cual se consideró el rol mediador del enfado y el rol moderador de la relación docente-estudiante en esta asociación. Los hallazgos confirman las hipótesis planteadas y muestran que niveles más altos de compromiso percibido por el docente están vinculados con menores niveles de enfado docente, lo que, a su vez, reduce de forma significativa su efecto en el *burnout* total. Además, se encontró que la relación docente-estudiante modera esta relación. Es decir, que, cuando los docentes perciben relaciones menos positivas con sus estudiantes, el enfado tiene un efecto más pronunciado en el *burnout*. Por el contrario, cuando las relaciones son más positivas, este impacto disminuye de manera significativa.

Estos resultados se alinean con investigaciones previas que evidencian cómo la percepción docente de un bajo compromiso por parte de los estudiantes se asocia a emociones negativas como frustración y enfado (Frenzel *et al.*, 2018; Yu *et al.*, 2021), además de con un incremento en el agotamiento emocional docente (Burić *et al.*, 2024), lo que, a su vez, contribuye en sus síntomas de *burnout* (Chang, 2013; Covell *et al.*, 2009; Wang y Burić, 2023). De igual forma, los resultados respaldan la noción de que la relación docente-estudiante actúa como un factor protector clave que favorece un mayor bienestar profesional del docente (Dreer, 2023; Spilt *et al.*, 2011): incrementa su disfrute, reduce su agotamiento emocional (Taxer *et al.*, 2019) y aumenta su satisfacción laboral (Lavy y Bocker, 2018). El rol moderador encontrado en el presente estudio también coincide con investigaciones que han identificado las relaciones conflictivas con estudiantes como un factor de riesgo que intensifica el agotamiento emocional y afecta de forma negativa al bienestar del docente (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017).

Desde la perspectiva del modelo de demandas y recursos laborales, estos hallazgos pueden comprenderse dado que la disponibilidad de recursos influye en la capacidad que tiene el docente para enfrentar las demandas laborales (Demerouti, *et al.*, 2001; OCDE, 2019; Viac y Fraser, 2020). En este sentido, fortalecer recursos laborales como el compromiso escolar percibido y la relación docente-estudiante puede amortiguar el efecto del enfado del docente entendido como una demanda.

En términos prácticos, se destaca la importancia de mejorar el compromiso escolar como una estrategia indirecta para reducir el estrés docente. Cuando los estudiantes están motivados, participan de forma activa y cumplen con sus responsabilidades escolares, se favorecen emociones positivas en el docente. Algunas estrategias clave para mejorar el compromiso escolar incluyen la creación de oportunidades para la participación en actividades escolares y eventos extraacadémicos, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la conexión con la escuela (Eccles *et al.*, 2003; Pérez-Salas *et al.*, 2021; Pérez-Salas *et al.*, 2019; Galarce *et al.*, 2019). También es crucial realizar un monitoreo constante de indicadores como la asistencia, el rendimiento académico y el trato respetuoso con el objetivo de identificar a tiempo signos de desconexión escolar y poder intervenir de manera efectiva (Lehr *et al.*, 2004; Sinclair *et al.*, 2003; Wilder Research Center, 2003). Por último, la enseñanza de estrategias de resolución constructiva de conflictos puede ser una herramienta poderosa para ayudar a los estudiantes a enfrentar desafíos de manera efectiva, lo que repercute de forma positiva en el clima del aula (Sinclair *et al.*, 2003).

Más allá de las intervenciones orientadas a estudiantes, una estrategia aún más relevante es el trabajo con los docentes en la valoración y atribución de la conducta estudiantil. Y ello porque, con independencia de la conducta real de los estudiantes, la interpretación que los docentes

hacen de esta y las causas que le atribuyen (internas o externas) pueden ser determinantes en su bienestar (Chang, 2009; Weiner, 1985). En este sentido, capacitar a los docentes en estrategias de reinterpretación cognitiva y atribuciones más adaptativas del comportamiento de los estudiantes podría ser una intervención efectiva para reducir el impacto negativo del enfado.

Asimismo, los resultados destacan que fortalecer la relación docente-estudiante constituye un recurso clave para mitigar los efectos negativos del enfado en el ejercicio docente. Una relación caracterizada por el respeto mutuo, la confianza y el apoyo emocional puede actuar como un amortiguador frente al estrés y promover un entorno de aprendizaje más positivo (Roorda *et al.*, 2011; Split *et al.*, 2011). Esto sugiere la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias de comunicación efectiva, gestión de conflictos y empatía. Además, iniciativas escolares que fomenten espacios para la interacción positiva entre docentes y estudiantes, como tutorías personalizadas o actividades extracurriculares, pueden ser en particular útiles para fortalecer estos vínculos saludables.

Por último, resulta fundamental desarrollar estrategias para la gestión del enfado en docentes. El enfado, cuando no se regula de manera adecuada, puede contribuir significativamente al desgaste emocional y al *burnout* y afectar no solo al docente, sino también a la calidad de la enseñanza y al clima de aula. Programas de entrenamiento en habilidades de regulación emocional, basados en enfoques como la terapia cognitivo-conductual o el *mindfulness*, podrían proporcionar herramientas prácticas para el manejo adaptativo de las emociones (Kemeny *et al.*, 2012; Von der Embse *et al.*, 2019).

Una de las principales limitaciones de este estudio es la pérdida de datos, ya que alrededor del 30 % de los participantes que accedieron a la encuesta no la completaron. Esta tasa de abandono podría haber introducido un sesgo de autoselección en los resultados, dado que los docentes con niveles más altos de agotamiento o menor percepción de compromiso estudiantil podrían haber sido menos propensos a finalizar el cuestionario.

Asimismo, la muestra solo contempló colegios públicos urbanos de nivel socioeconómico bajo, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Si bien los resultados aportan evidencia valiosa sobre la dinámica entre compromiso estudiantil percibido, emociones docentes y *burnout* en este grupo particular de docentes, futuras investigaciones deberían ampliar la diversidad de contextos para evaluar la generalización de estos efectos en diferentes realidades escolares.

Otra limitación para considerar es la ausencia de variables contextuales que podrían haber enriquecido el análisis, como las políticas institucionales, las condiciones laborales o el apoyo administrativo dentro de cada establecimiento. Estos factores pueden incidir en el bienestar y el desgaste emocional docente y modular el impacto de las percepciones sobre el compromiso estudiantil. Incorporar estos elementos en estudios futuros permitiría obtener una comprensión más integrada del fenómeno y de su relación con el entorno organizacional en el que se desempeñan los docentes.

Para finalizar, un aspecto que merece especial atención en futuras investigaciones es la evaluación del desenganche estudiantil junto con el compromiso percibido. La falta de interés y participación de los estudiantes no solo puede interpretarse como una ausencia de compromiso, sino que podría representar una demanda emocional adicional para los docentes, lo que incrementaría sus niveles de estrés y agotamiento. Examinar la coexistencia de ambos fenómenos y su impacto conjunto en la experiencia docente permitiría obtener una visión más completa de los procesos emocionales que influyen en el *burnout* y en la salud ocupacional del profesorado.

A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta evidencia valiosa sobre el papel del compromiso estudiantil percibido y de la relación docente-estudiante como recursos laborales que pueden mitigar el impacto de demandas emocionales en el trabajo docente. Los hallazgos sugieren que fortalecer el compromiso escolar y los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes no solo contribuye a un clima escolar más positivo y beneficioso para los estudiantes (Pérez-Salas *et al.*, 2021), sino que también reduce la carga emocional y el estrés de los docentes, lo que promueve su bienestar y su satisfacción laboral. Además, este estudio proporciona evidencia empírica sobre el papel moderador de la relación docente-estudiante en la asociación entre enfado y *burnout* y destaca la relevancia de su fortalecimiento en intervenciones dirigidas a la salud ocupacional docente.

Contribuciones de los autores

Claudia Pérez-Salas: Adquisición de fondos; Análisis formal; Conceptualización; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

Isidora Zañartu: Curación de datos; Investigación; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

Yasna Chávez-Castillo: Curación de datos; Investigación; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

Viviana Rodríguez-Díaz: Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de su artículo.

Financiación

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt Regular n.º 1231656.

Nota

¹ En la versión original, los ítems se referían a los estudiantes en general. Sin embargo, en el presente estudio, los ítems fueron adaptados al español y modificados para referirse de forma específica a una clase en particular en lugar de a los estudiantes en general. Por ejemplo, el ítem «Me siento conectado con mis estudiantes» fue adaptado como «Me siento conectado con los estudiantes de esta clase».

Referencias bibliográficas

- André, A., Tessier, D., Louvet, B., y Girard, E. (2023). Teachers' perception of classes' engagement observed motivating teaching practices, and students' motivation: A mediation analysis [La percepción de los profesores sobre el compromiso de las clases, las prácticas docentes motivadoras observadas y la motivación de los alumnos: un análisis de mediación]. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1527-1542. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., y Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana [El papel del apoyo de padres, compañeros y profesores en el compromiso de los alumnos: datos de Ghana]. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art [El modelo de demandas de empleo-recursos: estado de la cuestión]. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach [Burnout y compromiso laboral: el enfoque JD-R]. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Brandmiller, C., Schnitzler, K., y Dumont, H. (2024). Teacher perceptions of student motivation and engagement: Longitudinal associations with student outcomes [Percepciones de los profesores sobre la motivación y el compromiso de los alumnos: asociaciones longitudinales con los resultados de los alumnos]. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1397-1420. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1>

- Burić, I., Huić, A., y Sorić, I. (2024). Are student engagement and disaffection important for teacher well-being? A longitudinal examination of between- and within-person effects [¿Son importantes el compromiso y la desafección de los alumnos para el bienestar de los profesores? Un examen longitudinal de los efectos entre y dentro de las personas]. *Journal of School Psychology, 103*, 101289. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101289>
- Burić, I., Slišković, A., y Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations [Emociones de los profesores y autoeficacia: una prueba de relaciones recíprocas]. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Çankaya, I. (2011). Anger as a mediator of the effects of anxiety on aggressiveness in teacher trainees [La ira como mediadora de los efectos de la ansiedad en la agresividad de los profesores en formación]. *Social Behavior and Personality, 39*(7), 935-945. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.935>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers [Una perspectiva valorativa del *burnout* docente: examinando el trabajo emocional de los profesores]. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping [Hacia un modelo teórico para comprender las emociones y el desgaste del profesorado en el contexto del mal comportamiento de los alumnos: valoración, regulación y afrontamiento]. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Covell, K., McNeil, J. K., y Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement [Reducir el agotamiento de los profesores aumentando el compromiso de los alumnos]. *School Psychology International, 30*(3), 282-290. <https://doi.org/10.1177/0143034309106496> <https://doi.org/10.1177/0143034309106496>
- Delfino, A. P. (2019). Student engagement and academic performance of students of Partido State University [Compromiso estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Estatal de Partido]. *Asian Journal of University Education, 15*(1), 1-16.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout [El modelo de exigencias laborales y recursos del *burnout*]. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance [Compromiso del estudiante, autoeficacia académica y motivación académica como predictores del rendimiento académico]. *The Anthropologist, 20*(3), 553-561.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research [Sobre los resultados del bienestar del profesorado: una revisión sistemática de la investigación]. *Frontiers in Psychology, 14*, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development [Actividades extraescolares y desarrollo de los adolescentes]. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? [Compromiso de los estudiantes: ¿qué es? ¿Por qué es importante?] En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement [Manual de investigación sobre el compromiso de los estudiantes]* (pp. 97-131). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence [Compromiso escolar: potencial del concepto, estado de la evidencia]. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., y Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment [La transmisión de emociones en el aula revisitada: un modelo de efectos recíprocos del disfrute de profesores y alumnos]. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/EDU0000228>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., y Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales

- (TES) [Medición del disfrute, de la ira y de la ansiedad del profesorado: escalas de emociones docentes]. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out [Burnout de la plantilla]. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fritz, M. S., y MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect [Tamaño de la muestra necesario para detectar el efecto mediado]. *Psychological Science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Galarce, M. I., Pérez-Salas, C. P., y Sirlopú, D. (2020). Análisis comparativo de la participación escolar y bienestar subjetivo en estudiantes con y sin discapacidad en Chile. *Psykhe (Santiago)*, 29(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis [Síndrome de *burnout* en profesores de secundaria: revisión sistemática y metaanálisis]. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604.
- Hagenauer, G., Hascher, T., y Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship [Emociones del profesor en el aula: asociaciones con el compromiso de los alumnos, la disciplina en el aula y la relación interpersonal profesor-alumno]. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers [Burnout y compromiso laboral de los profesores]. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach [Introducción a la mediación, a la moderación y al análisis de procesos condicionales: un enfoque basado en la regresión]*. Guilford publications.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes [Perfiles empíricos de estrés, agotamiento, autoeficacia y afrontamiento del profesorado y resultados asociados en los estudiantes]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Ingersoll, R. M., y May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover [Magnitud, destinos y factores determinantes de la rotación del profesorado de matemáticas y ciencias]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research [Hacia una nueva clasificación de la investigación cuantitativa no experimental]. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P.R., Wallace, B. A., y Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses [El entrenamiento contemplativo/emocional reduce el comportamiento emocional negativo y promueve respuestas prosociales]. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction [Los efectos de la autonomía del profesor, el comportamiento y el compromiso de los alumnos en la satisfacción laboral del profesorado]. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 1-15.
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress [Efectos sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los profesores: género del profesorado, años de experiencia y estrés laboral]. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs [La relación de los

- profesores con los alumnos: un componente infravalorado de las necesidades psicológicas básicas de los profesores]. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? [Compromiso y agotamiento emocional en los profesores: ¿influye el contexto escolar?]. *Applied Psychology*, 57(1), 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Lavy, S., y Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher-student relationships, which affect job satisfaction [¿Un camino hacia la felicidad docente? El sentido de la profesión afecta a las relaciones entre profesores y alumnos, que a su vez influyen en la satisfacción laboral]. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., y Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model [Abordar el compromiso de los estudiantes y la prevención del absentismo escolar durante los años de la escuela primaria: un estudio de replicación del modelo *check & connect*]. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), 279-301. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4
- Lorente, L. L., Salanova, M. S., Martínez, I. M., y Schaufeli, W. (2008). Una ampliación del modelo demandas-recursos laborales en la predicción del burnout y del engagement en profesores. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Martin, A. J. (2007). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching [La relación entre las percepciones de los profesores sobre la motivación y el compromiso de los alumnos y el disfrute y la confianza de los profesores en la enseñanza]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(1), 73. <https://doi.org/10.1080/13598660500480100>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout [Medición del burnout experimentado]. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual [Manual de inventario de burnout de Maslach]* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry [Comprender la experiencia del burnout: investigaciones recientes y sus implicaciones para la psiquiatría]. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models [Entender el burnout: nuevos modelos]. En C. L. Cooper, J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice [Manual de estrés y salud: guía de investigación y práctica]* (pp. 36-56). Wiley Blackwell.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout [Burnout laboral]. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McPherson, M. B., Kearney, P., y Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations [El lado oscuro de la instrucción: la ira del profesor como violación de las normas en el aula]. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00909880305376>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners [Resultados de TALIS 2018 (volumen I): profesores y líderes escolares como aprendices permanentes]*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice [La teoría del valor de control de las emociones de logro: supuestos, corolarios e implicaciones para la investigación y la práctica educativas]. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/S10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research [Las emo-

- ciones académicas en el aprendizaje autorregulado y el rendimiento de los estudiantes: un programa de investigación cualitativa y cuantitativa]. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., y Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study [Influencia de las relaciones profesor-alumno y las necesidades educativas especiales en el compromiso y la falta de compromiso de los alumnos: un estudio correlacional]. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pérez-Salas, C. P., Sirlópu, D., Cobo, R., y Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 52(3), 27-39. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>
- Prosen, S., y Smrtnik, H. (2019). Anger in preschool teachers: Experience, regulation and connection to mental health [La ira en los maestros de preescolar: experiencia, regulación y conexión con la salud mental]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 468-478. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634234>
- Pyhalto, K., Pietarinen, J., y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers [El ajuste profesor-entorno laboral como marco para el burnout experimentado por los profesores finlandeses]. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review [Asociaciones longitudinales y contextuales entre las relaciones profesor-alumno y el compromiso de los estudiantes: una revisión sistemática]. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., y Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction [Un estudio de la relación entre el *burnout* en educación especial y la satisfacción laboral]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Rodríguez, V. (2024). *Clima de seguridad psicosocial: un modelo predictivo para la promoción del bienestar laboral*. Superintendencia Seguridad Social Santiago (Chile).
- Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Díaz, M. J. (2017). El efecto de las relaciones interpersonales en el síndrome de *burnout* del profesorado de educación secundaria obligatoria. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Romo-Escudero, F., Guzmán, P., LoCasale-Crouch, J., Wyman, I., Varela, J., y Koomen, H. (2024). Assessing the teacher emotions scale in Chile: Does it relate to teachers' well-being? [Evaluación de la escala de emociones docentes en Chile: ¿está relacionada con el bienestar docente?]. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología*, 45(2-3), 269-296. <https://doi.org/10.1177/02109395241272429>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach [La influencia de las relaciones afectivas profesor-alumno en el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes: un enfoque meta-analítico]. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives [Estrés y agotamiento en la profesión docente: estudios europeos, problemas y perspectivas de investigación]. En R. Vandenberghe, y M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice [Comprender y prevenir el agotamiento del profesorado: un libro de consulta de la investigación y la práctica internacionales]* (pp. 38-58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Sabol, T. J., y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships [Tendencias recientes en la investigación sobre las relaciones entre profesores e hijos]. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saloviita, T., y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables [Explicación del *burnout* docente: variables a nivel de profesor, alumno y organización]. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

- Schonfeld, I. S., y Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? [*Burnout y depresión: ¿dos entidades o una?*]. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22-37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., y Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies [Facilitar el compromiso de los estudiantes: lecciones aprendidas de los estudios longitudinales *check & connect*]. *The California School Psychologist*, 8, 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations [Autoeficacia docente y burnout docente: un estudio de las relaciones]. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships [Bienestar del profesorado: la importancia de las relaciones entre profesores y alumnos]. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., y Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger [¿Protegen las relaciones de calidad entre profesores y alumnos del agotamiento emocional? El papel mediador del disfrute y la ira]. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Varela, J. J., Guzmán, P., Oriol, X., Romo, F., y Miranda, R. (2023). Teachers' wellbeing, affects, and burnout during the pandemic in Chile [Bienestar, afectos y desgaste laboral de los profesores durante la pandemia en Chile]. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>
- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* [El bienestar de los profesores: un marco para la recogida y el análisis de datos]. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., y Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review [Intervenciones contra el estrés del profesorado: una revisión sistemática]. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Wang, H., y Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion [Un diario de investigación del trabajo emocional de los profesores para las emociones negativas: sus asociaciones con la percepción de la desvinculación del estudiante y del agotamiento emocional]. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104117. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104117>
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence [Los vínculos recíprocos entre el compromiso escolar, las conductas problemáticas de los jóvenes y el abandono escolar durante la adolescencia]. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, H., y Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis [Exploración de las relaciones entre las emociones de los profesores, las estrategias de afrontamiento y las intenciones de abandonar el trabajo: un análisis longitudinal]. *Journal of School Psychology*, 86, 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
- Wang, H., Chiu, M. M., y Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects [La ira del profesor como arma de doble filo: efectos contrastados del rasgo y del trabajo emocional]. *Motivation and Emotion*, 47(4), 650-668. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10027-0>
- Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale [Conceptualización y evaluación del compromiso y de la falta de compromiso de los adolescentes en la escuela: una escala multidimensional de compromiso escolar]. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/A000431>

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion [Una teoría atribucional de la motivación de logro y la emoción]. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wilder Research Center. (2003). *Effective truancy prevention and intervention. A review of relevant research for the Hennepin County School Success Project* [Prevención e intervención eficaces contra el absentismo escolar. Una revisión de la investigación pertinente para el proyecto de éxito escolar del condado de Hennepin]. Amherst H Wilder Foundation.
- Wischlitzki, E., Amler, N., Hiller, J., y Drexler, H. (2020). Psychosocial risk management in the teaching profession: A systematic review [Gestión de riesgos psicosociales en la profesión docente: una revisión sistemática]. *Safety and Health at Work*, 11(4), 385-396. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>
- You, S., y Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis [Puesta a prueba de un modelo evolutivo-ecológico del compromiso de los estudiantes: un análisis multinivel de la curva de crecimiento latente]. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>
- Yu, S., Zheng, Y., Jiang, L., Liu, C., y Xu, Y. (2021). "I even feel annoyed and angry": Teacher emotional experiences in giving feedback on student writing [«Incluso me siento molesto y enfadado»: experiencias emocionales del profesor al dar retroalimentación sobre la escritura de los alumnos]. *Assessing Writing*, 48, 100528. <https://doi.org/10.1016/J.ASW.2021.100528>

Biografía de las autoras

Claudia Pérez-Salas. Psicóloga y doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular en la Universidad de Concepción. Ha sido investigadora responsable de diversos proyectos de investigación Fondecyt y ANID en Chile. Sus líneas de investigación son: necesidades educativas especiales, compromiso escolar, relación docente-estudiante, inclusión educativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

Isidora Zañartu. Psicóloga, magíster en Psicología y doctoranda en Psicología por la Universidad de Concepción. Coordinadora Fondecyt Regular 1231656 y docente universitaria. Sus líneas de investigación son autismo, necesidades educativas especiales, altas capacidades, rendimiento académico, compromiso escolar, relación profesor-estudiante e involucramiento parental.

 <https://orcid.org/0000-0002-3139-508X>

Yasna Chávez-Castillo. Profesora de Educación Diferencial por la Universidad de Concepción, magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, además de un postítulo en Trastornos Específicos del Lenguaje. En la actualidad, cursa el Doctorado en Psicología en la Universidad de Concepción. Ha participado en diversos proyectos de investigación y, en la actualidad, es asistente de investigación Fondecyt Regular 1231656 y coordinadora del Proyecto Validación Vineland-3, Zona Sur, a cargo de CEDETI-UC. Sus líneas de investigación son: educación inclusiva, andamiaje, necesidades educativas especiales, parálisis cerebral e interacción docente-estudiante.

 <https://orcid.org/0000-0003-4722-7096>

Viviana Rodríguez-Díaz. Psicóloga, doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de Chile. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Investigadora responsable de proyectos DIUV, FONDECYT y, en la actualidad, de un tercer proyecto del concurso de proyectos de investigación en salud ocupacional y enfermedades profesionales de la Superintendencia de Seguridad Social de Chile (SUSESO). Su línea de investigación principal es la psicología de la salud ocupacional.

 <https://orcid.org/0000-0002-8984-0115>

