

Esperanza y desesperanza como predictores del síndrome de burnout en docentes de educación primaria*

Hope and Hopelessness as Predictors of Burnout Syndrome in Primary School Teachers

Recibido: 07 agosto 2025 | Aceptado: 21 octubre 2025

NATALIA ANDREA VARGAS RUBILAR^a

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2151-5308>

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar el papel de la esperanza y la desesperanza como predictores del síndrome de burnout docente en educadores de nivel primario. Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, transversal y predictivo, con una muestra de 231 docentes de escuelas estatales de Mendoza, Argentina. Se aplicaron un cuestionario sociodemográfico ad hoc, el Test de Esperanza-Desesperanza (Pereyra, 2013) y el Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986). Se llevaron a cabo análisis correlacionales y regresiones lineales múltiples por pasos sucesivos. Los resultados indicaron que la esperanza se asoció positivamente con la realización personal y negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización, mientras que la desesperanza mostró relaciones inversas. Además, los análisis de regresión confirmaron que la esperanza predijo de manera positiva la realización personal y negativa el agotamiento emocional y la despersonalización. Por su parte, la desesperanza se constituyó en un predictor negativo de la realización personal y positivo de las demás dimensiones del burnout. Estos hallazgos destacan la relevancia de los factores cognitivo-afectivos en la comprensión del bienestar docente y sugieren la necesidad de diseñar estrategias preventivas orientadas a fortalecer la esperanza y disminuir la desesperanza en contextos educativos.

Palabras clave

esperanza; desesperanza; síndrome de burnout; docentes; educación primaria; bienestar docente.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the role of hope and hopelessness as predictors of teacher burnout in primary school educators. A quantitative, cross-sectional, and predictive design was employed, involving a sample of 231 teachers from public schools in Mendoza, Argentina. A semi-structured sociodemographic questionnaire, the Hope-Hopelessness Test (Pereyra, 2013), and the Maslach Burnout Inventory (MBI) were administered. Correlational analyses and stepwise multiple linear regressions were conducted. The results indicated that hope was positively associated with personal accomplishment and negatively associated with emotional exhaustion and depersonalization, whereas hopelessness showed inverse relationships. Furthermore, regression analyses confirmed that hope positively predicted personal

Como citar este artículo: Vargas-Rubilar, N. A. (2025). Esperanza y desesperanza como predictores del síndrome de burnout en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 24, 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy24.edps>

accomplishment and negatively predicted emotional exhaustion and depersonalization. Conversely, hopelessness emerged as a negative predictor of personal accomplishment and a positive predictor of the other burnout dimensions. These findings highlight the relevance of cognitive-affective factors in understanding teacher well-being and suggest the importance of developing preventive strategies aimed at strengthening hope and reducing hopelessness within educational contexts.

Keywords

hope; hopelessness; burnout syndrome; teachers; primary education; teacher well-being.

Los cambios sociopolíticos, económicos, científicos y tecnológicos ocurridos en las últimas décadas en las sociedades contemporáneas han provocado fuertes transformaciones en las organizaciones laborales, en los sistemas de trabajo y en la propia actividad laboral. Estos procesos han implicado, en algunos casos, mejoras y avances en las condiciones de trabajo, pero en otros, han introducido nuevos riesgos laborales de carácter psicosocial que han afectado la salud y el bienestar de los trabajadores (Gil-Monte & Prado-Gascó, 2021).

En los entornos laborales actuales, por lo general, las fuentes de estrés suelen tener una naturaleza persistente, lo cual puede representar una carga psicológica sostenida para los individuos. Cuando en estas circunstancias, la persona trabajadora recurre a estrategias de afrontamiento poco funcionales, la exposición a los estresores tiende a prolongarse, favoreciendo la cronificación del estrés, generando así un contexto propicio para el desarrollo del síndrome de burnout (Maslach & Leiter, 2022).

El síndrome de burnout, también conocido en lengua española como desgaste profesional o síndrome de quemarse por el trabajo, es un fenómeno ocupacional (Organización Mundial de la Salud, 2021) que se observa con frecuencia en profesiones relacionadas con la presentación de servicios (e.g., enfermeros, médicos, maestros, funcionarios de prisiones, policías, trabajadores sociales, etc.), en donde la relación entre proveedores y destinatarios constituye el eje central del trabajo y la prestación del servicio

puede ser una experiencia altamente emotiva (Maslach, 2019).

En la actualidad, la definición del síndrome de burnout más reconocida y aceptada por la comunidad científica corresponde al modelo multidimensional propuesto por Maslach y Jackson (1986). Estas autoras, sostienen que este síndrome surge como una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en ámbito laboral y que está constituido por tres dimensiones principales: (a) el agotamiento emocional, entendido como la pérdida progresiva de los recursos emocionales generada por la exposición continua a demandas interpersonales, (b) la despersonalización o cinismo, que refiere al desarrollo de una postura hostil, indiferente y distante para con las personas que son destinatarias de los servicios o la atención brindada y (c) la falta de logros o ineeficacia, es decir la tendencia a juzgar de forma desfavorable el propio desempeño laboral (Maslach, 2019). Cuando los individuos experimentan de manera simultánea crisis en estas tres dimensiones, se manifiesta el síndrome de burnout (Maslach & Leiter, 2022).

Dentro de este marco, los docentes constituyen un grupo profesional particularmente vulnerable a desarrollar el desgaste profesional debido a la exposición constante a situaciones desafiantes y emocionalmente exigentes en el desempeño de su profesión (Hanju & Shiquan, 2024, Tabares-Díaz et al., 2020). Entre los principales factores de estresantes se encuentran: la sobrecarga de trabajo excesiva, la falta de autonomía, la escasez de recursos, las expectativas laborales poco claras, la gestión de aulas diversas, las recompensas insuficientes, los conflictos interpersonales, la escasa colaboración de las familias y de la administración escolar, el insuficiente reconocimiento social, los cambios educativos constantes, entre otros. Diversos estudios han señalado que estos estresores se asocian con elevados niveles de estrés en docentes y que actúan como predictores del síndrome de quemarse por el trabajo en esta población (Agyapong et al., 2022; Resett et

al., 2025; Sohail et al., 2023; Vargas-Rubilar & Moreno, 2023).

Desde hace décadas, el desgaste profesional en docentes es una preocupación relevante por las profundas consecuencias que puede tener en el personal educativo. A nivel individual, se ha observado que los docentes que experimentan burnout son más propensos a desarrollar afectaciones en la salud física (e.g., alteraciones psicosomáticas de tipo cardiovascular, respiratorio, muscular, digestivo y del sistema nervioso) y mental (e.g., depresión y ansiedad) (Kumari & Prajapati, 2024; Madigan et al., 2023). En el plano interpersonal, se advierte el aumento de los conflictos interpersonales en el ámbito laboral cuando los educadores experimentan burnout, dado que este síndrome tiende a deteriorar las relaciones con colegas, estudiantes y familias (Gil-Monte, 2019). Asimismo, se ha comprobado que el burnout docente impacta negativamente en el desempeño del alumnado, reduciendo su rendimiento académico y motivación (Madigan & Kim, 2021a). A nivel institucional, el síndrome de quemarse por el trabajo se ha vinculado con una menor efectividad en el aula, una disminución de la satisfacción laboral, un incremento en el ausentismo y, en algunos casos, incluso con la intención de abandonar la profesión (Gorain & Kalhotra, 2024; Madigan & Kim, 2021b).

Si bien las condiciones de trabajo han sido identificadas como los desencadenantes principales del burnout, en los últimos años ha cobrado relevancia el estudio de variables personales que pueden actuar como facilitadores o inhibidores frente al impacto que producen los estresores laborales en los educadores (Schaufeli et al., 2023). Esto se debe a que se advierte que no todos los enseñantes se estresan de igual manera o desarrollan el síndrome de burnout a pesar de estar expuesto a los mismos estresores en el ámbito educativo formal. En este marco, la esperanza y la desesperanza han ganado la atención de los investigadores dada la influencia que pueden tener en la forma en que los sujetos perciben y afrontan los desencadenantes del estrés.

Seligman (2017) describió a la esperanza como una fortaleza del carácter que implica una actitud positiva hacia el futuro. Snyder (2000, 2002), por su parte, la concibió como un pensamiento orientado hacia una meta. Según este autor, para alcanzar una meta, las personas deben percibirse así mismas como capaces de generar rutas que les permitan acceder al objetivo deseado. Además, deben sentirse capaces de transitar dichas rutas. En función de esto, Snyder sostuvo que el pensamiento esperanzador se estructura a partir de tres componentes: las metas (i.e., objetivos mentales que guían el comportamiento humano), la agencia (i.e., capacidad percibida de utilizar las vías que conducen al objetivo deseado) y las vías (i.e., capacidad percibida de generar rutas que conecten el presente con el futuro deseado. (Snyder, 2000; 2002).

Algunos estudios recientes (MacIntyre et al., 2022; Murphy, 2023; Pereyra, 2020) han sugerido que la esperanza desempeña un papel relevante en el rendimiento laboral, así como en la flexibilidad y adaptabilidad de las personas en el trabajo. Estos estudios han señalado que los individuos esperanzados tienden a mostrarse más comprometidos y satisfechos con su labor, afrontan el estrés de manera más efectiva y presentan mayores niveles de salud y bienestar psicológico. Asimismo, en la educación formal se ha observado que los docentes que reportan mayores niveles de esperanza experimentan un menor desgaste profesional (Anderson, 2023; Einav et al., 2024; Ferradás et al., 2019; Wise, 2024).

Por otra parte, la desesperanza fue definida por Stotland (1969) como un sistema de expectativas negativas sobre uno mismo y sobre el futuro. Según este autor, las personas que experimentan desesperanza tienden a pensar que todo saldrá mal, que fracasarán en cualquier cosa que intenten, que no serán capaces de alcanzar sus metas y que no podrán resolver los distintos problemas que se les presenten en la vida. Melges y Bowlby (1969), por su parte, plantearon que la desesperanza surge cuando una persona evalúa negativamente las probabilidades de alcanzar sus metas y considera que los pasos que podría seguir para alcanzarlas difícilmente darán resultado.

En un sentido similar, Abramson et al. (1989) definieron la desesperanza como la expectativa negativa de que no se van a lograr cosas que uno desea mucho, sumado a la creencia de que no se puede hacer nada para cambiar esa situación.

Diversos estudios (Marchetti et al., 2023; Pereyra, 2020) han señalado que la desesperanza se vincula con la presencia de emociones negativas, baja autoestima, ideación suicida y muerte por suicidio, síntomas y episodios depresivos, entre otros. En el ejercicio de la profesión docente, la desesperanza podría intensificar los efectos de las demandas laborales, aumentando la vulnerabilidad al agotamiento emocional, al distanciamiento afectivo respecto del trabajo y a la percepción de ineeficacia profesional.

El modelo de la Esperanza-Desesperanza diseñado por Pereyra (2020) ha tenido especial trascendencia en Argentina y en otros países latinoamericanos los últimos 30 años por aportar una perspectiva integradora de ambos constructos. En un principio este autor propuso que la esperanza y la desesperanza constituyan dos polos en un continuo, en tensión dialéctica, que configuran un aspecto gradual con múltiples formas intermedias. Sin embargo, una revisión posterior de su modelo le permitió advertir que la esperanza y la desesperanza son constructos relacionados, pero que no constituyen polos opuestos sino diferentes.

Pereyra (2020) propone que la esperanza es un constructo multidimensional, por el hecho de que permite distinguir siete dimensiones en contraste con las de la desesperanza: sentido prospectivo o retrospectivo, esperar lo mejor o lo peor, novedad o repetición, libertad o fatalismo, fortaleza o derrotismo, confianza o desconfianza, y orientación prospectiva o destructiva. Asimismo, destaca que se trata de un constructo polifacético, en tanto abarca diversos aspectos de la personalidad (i.e., cognitivos, emocionales, conductuales, interrelacionales, axiológicos y trascendentales). Además, sostiene que la esperanza es una entidad de carácter dramático porque está enraizada a la esencia viva de la naturaleza humana. La misma, se pone de manifiesto en situaciones críticas

o límites, cuando el sujeto es emplazado a tomar decisiones trascendentales. Por último, considera a la esperanza y a la desesperanza son constructos plurifactoriales. Esto lo sostiene porque el análisis factorial aplicado al Test de Esperanza-Desesperanza (Pereyra, 2013) le permitió identificar seis factores: dos asociados a la esperanza (optimismo y prospección) y cuatro vinculados a la desesperanza (pesimismo, regresión, desconfianza y fatalismo).

En este marco, se considera que identificar variables de carácter personal que puedan funcionar como factores de riesgo o de protección frente al síndrome de burnout resulta altamente relevante. Principalmente en el contexto educativo, donde los profesionales de la educación se encuentran expuestos constantemente a demandas interpersonales y a una alta carga emocional. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar si la esperanza y la desesperanza constituyen predictores significativos de las tres dimensiones del desgaste profesional en una muestra de docentes de educación primaria. Se plantean las siguientes hipótesis: (1) la esperanza opera como un recurso psicológico protector frente al síndrome de burnout, de modo que niveles más altos de esperanza se asociarán con menor agotamiento emocional y despersonalización, y con mayor realización personal y (2) la desesperanza se considera un factor de vulnerabilidad que predice un mayor agotamiento emocional y despersonalización, y una menor realización personal.

Se espera que el presente estudio aporte conocimiento valioso al ámbito de la psicología del trabajo y de la psicología de la salud respecto del rol que cumple la esperanza y la desesperanza en el desarrollo del síndrome de burnout en docentes. Asimismo, que los resultados obtenidos en esta investigación puedan servir de insumo para el diseño de intervenciones de promoción de bienestar docente y prevención del estrés y del burnout en profesionales de la educación, las cuales no estén centradas solo en las condiciones laborales, sino también el fortalecimiento de recursos personales.

Metodología

Tipo de Estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, no-experimental, predictivo y transversal (Ato et al., 2013; Cvetkovic-Vega et al., 2021; Hernández Sampieri et al., 2014). Esto se debe a que el objetivo de esta investigación consistió en analizar en qué medida las dimensiones de la Esperanza y la Desesperanza predicen el Burnout en los participantes. Por otra parte, se realizó un estudio transversal debido a que los datos fueron recolectados en un único momento temporal definido.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Chirino et al., 2021; Manzini, 2023), dado que se buscó acceder a sujetos que cumplieran con características relevantes para la investigación (i.e., criterios de inclusión). Si bien el tipo de muestreo no permite generalizar los resultados a toda la población, sí posibilita obtener información válida y pertinente para comprender el fenómeno estudiado en el grupo de participantes que conformó la muestra (Hernández Sampieri et al., 2014).

Así, la muestra quedó conformada por 231 docentes (93.5 % mujeres y 6.5 % hombres), con edades comprendidas entre 19 y 64 años ($M = 40.74$, $DE = 7.89$), que se desempeñaban en instituciones escolares de educación primaria de gestión estatal de la provincia de Mendoza, Argentina (ver Tabla 1). Los criterios de inclusión considerados para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: (a) ser docentes en ejercicio en el nivel de educación primaria, (b) desempeñarse en escuelas estatales, (c) dictar clases frente a estudiantes y (d) contar al menos un año de experiencia laboral en el ámbito educativo.

Tabla 1

Características sociodemográficas y laborales de la muestra

Variables	Frecuencia	%	M	DE
Género				
Femenino	216	93.5		
Masculino	15	6.5		
No binario				
Estado civil				
Casado/convive de hecho	136	58.9		
Soltero	47	20.3		
Divorciado	45	19.5		
Viudo	3	1.3		
Edad			40.74	7.89
Antigüedad docente			13.27	8.24
Situación laboral				
Titular	141	61.03		
Suplente	83	35.93		
No responden	7	3.04		

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico y laboral. Se elaboró un cuestionario semiestructurado ad hoc específicamente para este estudio, con el propósito de recabar información sobre las características sociodemográficas y laborales de los participantes. Incluyó variables como edad, género, estado civil, años de experiencia docente y otros datos relevantes para el análisis.

Maslach Burnout Inventory (MBI). Maslach y Jackson (1986) desarrollaron este instrumento, el cual fue traducido y adaptado al español por Seisdedos (1997). Está compuesto por 22 ítems que se valoran mediante una escala Likert. Los participantes deben señalar la frecuencia con la que experimentan las situaciones descritas, utilizando una escala de siete opciones que varía desde nunca (0) hasta todos los días (6). El análisis factorial de los 22 ítems identifica tres dimensiones independientes: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal. En su versión original en inglés, el MBI presentó una buena consistencia interna según el índice *Alpha* de Cronbach ($\alpha = 0.90$ para agotamiento emocional, $\alpha = 0.79$ para despersonalización y $\alpha = 0.71$ para realización personal). En Argentina, este cuestionario autoadministrado ha sido empleado en numerosos estudios, en los cuales ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas (Resett et al., 2025). En el

marco del presente estudio, se obtuvieron coeficientes Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.84$ en la subescala de agotamiento emocional, $\alpha = 0.53$ en despersonalización y $\alpha = 0.68$ en realización personal.

Test de Esperanza-Desesperanza (TED). Elaborado por Pereyra (1995, 2013), es una escala compuesta por 28 ítems que se valoran en una escala tipo Likert, de cinco opciones de respuesta (“siempre”, “muchas veces”, “a veces si a veces no”, “pocas veces” y “nunca”). El participante debe señalar en cada enunciado la opción que mejor describe su manera de ser. El TED está conformado por tres escalas: una global, una de esperanza y otra de desesperanza. De este modo se obtiene una medida global del nivel de esperanza-desesperanza y medidas diferenciadas de esperanza y desesperanza. El análisis factorial realizado por el autor de esta prueba identificó la presencia de seis factores. Cuatro asociados a la desesperanza (i.e., pesimismo, tendencia regresiva, fatalismo y desconfianza) y dos que se refieren a la esperanza (i.e., actitud prospectiva y optimismo). Los estudios de este instrumento reportaron valores satisfactorios de consistencia interna, por ejemplo, el Alpha de Cronbach se situó entre 0.89 y 0.90 y el coeficiente de Spearman-Brown fue de 0.92. La estabilidad temporal, medida por test-retest a 30 días, obtuvo $r = 0.79$, $p < 0.0001$ (Pereyra, 1995; 1996).

Procedimiento

Aspectos éticos y recolección de datos

Inicialmente, se solicitó la evaluación del proyecto de investigación al Consejo Asesor de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, a fin de asegurar que los procedimientos a realizar se ajustaran a las recomendaciones éticas internacionales para la investigación con seres humanos (American Psychological Association, 2017). El proyecto fue evaluado y aprobado por mencionado comité (Resolución N°118/2023).

Para recolectar los datos, en primer lugar, se llevó a cabo un relevamiento de las escuelas de

gestión estatal que imparten educación primaria en la provincia de Mendoza, Argentina. Luego, se seleccionaron 20 instituciones educativas tomando en cuenta su localización geográfica y la clasificación asignada por la Dirección General de Escuelas de acuerdo con el ámbito en que se encuentra inserta (urbana, urbano marginal o rural). Posteriormente, se estableció contacto con las autoridades escolares para presentar los objetivos de la investigación y solicitar su autorización para trabajar con el personal docente. Una vez obtenido el permiso de las autoridades escolares, se invitó a los educadores a participar en el estudio.

Previo a la evaluación, se obtuvo el consentimiento informado de todos los docentes participantes. Su colaboración fue completamente voluntaria y anónima. Los datos recopilados fueron tratados con estricta confidencialidad. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma grupal, durante el horario laboral habitual de los educadores, y fue coordinada por la autora de este artículo, quien supervisó el procedimiento para garantizar la estandarización de las condiciones de evaluación.

Análisis de Datos

Los datos recolectados se ingresaron en la planilla de cálculos estadísticos del software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 25, y se realizaron diversos análisis estadísticos en función de los objetivos planteados en el estudio:

- Para describir las variables sociodemográficas y laborales de los participantes, se calcularon medidas de tendencia central (medias y desviaciones estándar), junto con la distribución de frecuencias y porcentajes.

- Para examinar las relaciones entre las dimensiones del síndrome de burnout, la esperanza y la desesperanza, se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson. La normalidad de las distribuciones se evaluó mediante los estadísticos de asimetría y curtosis. Los valores de asimetría y curtosis estandarizados se encontraron dentro de rangos aceptables

(entre ± 2), indicando una normalidad apropiada para los análisis paramétricos.

- La ausencia de colinealidad entre los predictores se evaluó mediante los valores de Tolerancia y del Factor de Inflación de la Varianza (VIF). Se adoptó como criterio conservador que los valores de Tolerancia fueran superiores a 0.20 y los valores de VIF inferiores a 5 (Hair et al., 2019). Todos los valores obtenidos se mantuvieron dentro de los rangos aceptables, indicando que no existían problemas de colinealidad en el modelo.

- Para evaluar en qué medida la esperanza y la desesperanza es predictor de las dimensiones del desgaste profesional, se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos. las variables dependientes fueron las dimensiones del desgaste profesional (i.e., agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), evaluado mediante el MBI, mientras que las variables independientes incluidas fueron esperanza, desesperanza y sus respectivas dimensiones (i.e., pesimismo, tendencia regresiva, fatalismo, desconfianza, actitud prospectiva y optimismo) valorados a través del TED.

Resultados

Relación Entre la Esperanza; la Desesperanza y el Síndrome de Burnout

En lo que respecta a la asociación entre las subescalas del MBI y las escalas del TED se hallaron los siguientes resultados:

a) El agotamiento emocional mostró una correlación significativa negativa baja con la escala esperanza ($r = -0.338$; $p = 0.000$) y una correlación significativa positiva con la escala desesperanza ($r = 0.387$; $p = 0.000$).

b) La despersonalización presentó una correlación significativa negativa baja en las escalas esperanza ($r = -0.252$; $p = 0.000$); mientras que con la escala desesperanza mostró una correlación significativa positiva baja ($r = 0.259$; $p = 0.000$).

c) la realización personal evidenció una correlación significativa positiva moderada con las escalas esperanza ($r = 0.420$; $p = 0.000$); en tanto que con la escala desesperanza presentó una correlación significativa negativa baja ($r = -0.292$; $p = 0.000$).

Tabla 2
Correlaciones entre las escalas del MBI y del TED

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Esperanza	-0.338*	-0.252*	0.420*
Desesperanza	0.387*	0.259*	-0.292*

Nota: $p < 0.01$.

La esperanza y la desesperanza como predictores del síndrome de burnout

Con el objetivo de analizar el poder predictivo de la esperanza y la desesperanza sobre las dimensiones del síndrome de burnout, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para el agotamiento emocional, la despersonalización y realización personal. Se efectuó una revisión inicial para identificar posibles valores perdidos. Los resultados indicaron que no se observaron datos faltantes en ninguna de las variables consideradas. Luego, se verificó que se cumpliera el criterio de ausencia de multicolinealidad. Para ello, se analizaron los valores de Tolerancia y del Factor de Inflación de la Varianza (FIV), aplicando un criterio estricto que considera indicios de colinealidad cuando el FIV supera el valor de 5.

El primer análisis de regresión lineal múltiple realizado indicó que las escalas esperanza y desesperanza del TED predicen el agotamiento emocional del MBI. En el primer modelo, la desesperanza se incorporó como único predictor significativo, explicando el 15% de la varianza del agotamiento emocional ($R^2 = 0.15$). En el segundo modelo, se añadió la esperanza, incrementando la varianza explicada al 19% ($R^2 = 0.19$). Los resultados mostraron una relación

positiva entre la desesperanza y el agotamiento emocional ($\beta = 0.30$), así como una asociación negativa entre la esperanza y el agotamiento emocional ($\beta = -0.22$) (véase Tabla 3). No se observaron problemas de colinealidad (FIV entre 1.00 y 1.173, tolerancia entre 0.852 y 1.000). Esto quiere decir que, a mayor puntaje en desesperanza, los docentes presentaron mayor puntaje en agotamiento emocional y que, a mayor puntaje en esperanza, los educadores exhibieron menor puntaje en agotamiento emocional.

El segundo análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos indicó que desesperanza y esperanza del TED predicen la despersonalización del MBI. En el primer modelo, ingresó únicamente desesperanza, la cual explicó un 7% de la varianza de la despersonalización ($R^2 = 0.07$). En el segundo modelo, se incorporó la esperanza, la cual incrementó el porcentaje de la varianza explicada a un 9% ($R^2 = 0.09$). Los resultados indicaron una relación positiva entre la desesperanza y la despersonalización ($\beta = 0.19$) y negativa entre la esperanza y la despersonalización ($\beta = -0.17$) (véase Tabla 3). Es decir, que a mayor puntaje en desesperanza, los docentes tuvieron mayor puntaje en despersonalización, y que a mayor puntaje en esperanza, los educadores presentaron menor puntaje en despersonalización. Los valores de tolerancia y FIV indicaron ausencia de colinealidad relevante (FIV entre 1.00 y 1.173, tolerancia entre 0.852 y 1.000).

Se llevó a cabo un tercer análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos que mostró que la esperanza y la desesperanza del TED predicen la realización personal del MBI. En el primer modelo, ingresó solo la esperanza y explicó un 18% de la varianza de la realización personal ($R^2 = 0.18$). En el segundo modelo, ingresó la desesperanza e incrementó el porcentaje de varianza explicada al 20% ($R^2 = 0.20$). Los resultados indicaron una relación positiva entre la esperanza y la realización personal ($\beta = 0.36$), así como negativa entre la desesperanza y la realización personal ($\beta = -0.15$) (véase Tabla 3). Es decir, que, a mayor puntaje en esperanza, los docentes tienen mayor puntaje en realización personal y que, a mayor puntaje en

desesperanza, los educadores presentan menor puntaje en realización personal. Los indicadores de colinealidad fueron adecuados (FIV entre 1.00 y 1.173, tolerancia entre 0.852 y 1.000), por lo que no se observaron problemas de multicolinealidad entre los predictores.

Tabla 3

Modelos de regresión lineal de la esperanza y desesperanza como predictoras de las dimensiones del desgaste profesional

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	AR ²	β	t	p	
1	Desesperanza	Agotamiento emocional	0.38	0.15	0.15	0.387	6.34	0.000	
	Esperanza		0.43	0.19	0.04	0.302	4.67	0.000	
1	Desesperanza	Despersonalización	0.25	0.07	0.07	0.259	4.05	0.000	
	Desesperanza		0.30	0.09	0.02	0.190	2.77	0.006	
1	Esperanza	Realización personal	0.42	0.18	0.18	0.420	7.001	0.000	
	Esperanza		0.44	0.20	0.02	0.361	5.61	0.000	
	Desesperanza						-0.154	-2.39	0.018

Los resultados hasta aquí expuestos evidencian que mayores niveles de desesperanza aumentan significativamente el agotamiento emocional, mientras que mayores niveles de esperanza reducen la presencia de esta dimensión del desgaste profesional en los participantes de este estudio. Asimismo, menores niveles de esperanza, así como mayores niveles de desesperanza, predicen una mayor despersonalización en los participantes. Por último, mayores niveles de esperanza aumentan la sensación de realización personal, mientras que mayores niveles de desesperanza la disminuyen en los sujetos que conformaron la muestra.

Dado que los tres primeros análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos realizados indicaron que la esperanza y la desesperanza del TED predicen significativamente las dimensiones del síndrome de burnout valoradas con el MBI, se consideró pertinente realizar nuevos análisis de regresión con el objetivo de determinar si las dimensiones específicas de la esperanza (i.e., actitud prospectiva y optimismo) y de la desesperanza (i.e., pesimismo, tendencia regresiva, fatalismo y desconfianza) actuaban

como predictoras del agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal.

Fue así como se realizó un cuarto análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos con el objetivo de determinar si el optimismo y la actitud prospectiva valorados por el TED como dimensiones de la esperanza predicen el agotamiento emocional del MBI. En este procedimiento se halló que el optimismo predijo el agotamiento emocional. El único modelo obtenido indicó que el optimismo explicaba un 10% de la varianza del agotamiento emocional ($R^2 = 0.10$). Los resultados aquí obtenidos revelaron una relación negativa entre las variables ($\beta = -0.31$) (véase Tabla 4), es decir que, a mayor puntaje en optimismo, los docentes presentaron menor puntaje en agotamiento emocional. No se observaron problemas de multicolinealidad (tolerancia = 1.000, VIF = 1.000), lo que confirma la independencia entre los predictores considerados.

Luego se efectuó un quinto análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar el peso predictivo de optimismo y actitud prospectiva, dimensiones de la esperanza del TED, sobre la subescala despersonalización del MBI. El modelo obtenido incluyó únicamente al optimismo como predictor significativo de la despersonalización, explicando el 5% de la varianza ($R^2 = 0.05$). La actitud prospectiva no mostró un efecto significativo. Los resultados señalan una relación negativa entre el optimismo y la despersonalización ($\beta = -0.22$) (véase Tabla 4). Es decir que, a mayor puntaje en optimismo, los docentes tienen menor puntaje en despersonalización. No hay evidencia de multicolinealidad entre los predictores (tolerancia = 1.000, VIF = 1.000).

Seguidamente, se llevó a cabo una sexta regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para examinar el poder predictivo del optimismo y la actitud prospectiva, dimensiones de la esperanza del TED, sobre la realización personal del MBI. El modelo logrado incluyó al optimismo como único predictor, el cual explica el 20% de la varianza de la realización personal ($R^2 = 0.20$). Entre el optimismo y la realización personal se observa una relación positiva ($\beta = 0.44$) (véase

Tabla 4). Esto quiere decir que, a mayor puntaje en optimismo, los docentes presentan mayor puntaje en realización personal. No se observa presencia de multicolinealidad entre las variables predictoras, dado que los valores de tolerancia (1.000) y VIF (1.000) se encuentran dentro de los rangos aceptables.

Tabla 4

Modelos de regresión lineal de las dimensiones de la Esperanza como predictoras de las dimensiones del Desgaste Profesional

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	T	p
1	Optimismo	Agotamiento emocional	0.31	0.10	0.010	-0.313	-4.99	0.000
1	Optimismo	Depersonalización	0.22	0.05	0.05	-0.229	-3.56	0.000
1	Optimismo	Realización personal	0.44	0.20	0.20	0.44	7.47	0.000

Estos hallazgos evidencian que niveles elevados de optimismo se vinculan con una mayor percepción de realización personal y, al mismo tiempo, con niveles más bajos de agotamiento emocional y despersonalización en los participantes.

Posteriormente, se prosiguió con la realización de un séptimo análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos con el fin de determinar en qué medida las dimensiones de la desesperanza del TED (i.e., pesimismo, desconfianza, regresión y fatalismo) predicen el agotamiento emocional del MBI. En el primer modelo, el pesimismo explicó un 17% de la varianza del Agotamiento emocional ($R^2 = 0.17$). En el segundo modelo, al incorporar la desconfianza, la varianza explicada aumentó a un 22% ($R^2 = 0.22$). Entre ambas dimensiones de la desesperanza y el agotamiento emocional se observa una relación positiva ($\beta = 0.32$ y $\beta = 0.23$, respectivamente) (véase Tabla 5). Es decir que a mayor puntaje en pesimismo y desconfianza los maestros tienen mayor puntaje en agotamiento emocional. Los valores de colinealidad (FIV entre 1.00 y 1.142, Tolerancia entre 0.875 y 1.000) mostraron ausencia de multicolinealidad

La octava regresión lineal múltiple por pasos sucesivos buscó establecer en qué medida el pesimismo, la desconfianza, la regresión y el fatalismo del TED predicen la despersonalización del MBI. En el primer modelo, la desconfianza explicó un 14% de la varianza de la despersonalización ($R^2 = 0.14$). En el segundo modelo, al incluirse el pesimismo la varianza explicada aumentó a un 16% ($R^2 = 0.16$). Los resultados indicaron una relación positiva entre ambas dimensiones de la desesperanza y la despersonalización ($\beta = 0.30$ y $\beta = 0.17$, respectivamente) (véase Tabla 5). Es decir que a mayor puntaje en desconfianza y pesimismo los docentes tienen mayor puntaje en despersonalización. Los índices de colinealidad (VIF entre 1.00 y 1.142, Tolerancia entre 0.875 y 1.000) indicaron que no existe multicolinealidad entre las variables incluidas en los modelos.

Se efectuó un último análisis regresión lineal múltiple por pasos sucesivos con el propósito de analizar en qué medida las dimensiones de la desesperanza del TED (i.e., pesimismo, desconfianza, regresión y fatalismo) predicen la realización personal del MBI. En el primer modelo, el pesimismo explicó el 7% de la varianza ($R^2 = 0.07$). En el segundo modelo, al incorporarse la desconfianza, la varianza explicada aumentó a 10% ($R^2 = 0.010$). En el modelo final, la inclusión de la Regresión elevó la varianza explicada a un 12% ($R^2 = 0.12$). Los resultados indican una relación negativa entre las tres dimensiones de la desesperanza y la realización personal ($\beta = -0.14$, $\beta = -0.17$ y $\beta = -0.14$, respectivamente) (véase Tabla 5). Esto quiere decir que a mayor puntaje en pesimismo, desconfianza y regresión los maestros tienen menor puntaje en realización personal. Los índices de colinealidad (VIF entre 1.000 y 1.283, tolerancia entre 0.779 y 0.869) mostraron ausencia de multicolinealidad.

Tabla 5

Modelos de regresión lineal de las dimensiones de la Desesperanza como predictoras de las dimensiones del Desgaste Profesional

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ²	β	T	p
1	Pesimismo	Agotamiento emocional	0.41	0.17	0.17	0.413	6.85	0.000
2	Pesimismo		0.46	0.22	0.05	0.329	5.26	0.000
	Desconfianza					0.235	3.76	0.000
1	Desconfianza	Despersonalización	0.37	0.14	0.14	0.371	6.04	0.000
2	Desconfianza		0.40	0.16	0.02	0.309	4.77	0.000
	Pesimismo					0.176	2.72	0.007
1	Pesimismo	Realización personal	0.25	0.07	0.07	-0.258	-4.03	0.000
2	Pesimismo		0.31	0.10	0.03	-0.191	-2.83	0.005
	Desconfianza					-0.190	-2.82	0.005
3	Pesimismo		0.34	0.12	0.02	-0.140	-1.97	0.049
	Desconfianza					-0.178	-2.65	0.008
	Regresión					-0.147	-2.17	0.031

Estos resultados muestran que los docentes participantes que presentan niveles elevados de pesimismo y desconfianza tienden a experimentar mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, de manera similar; aquellos con mayores niveles de pesimismo, desconfianza y regresión tienden a manifestar menores niveles de realización personal.

Discusión

La evidencia disponible destaca el papel central de la esperanza como un recurso psicológico que favorece el rendimiento laboral y facilita los procesos de adaptación ante los desafíos del entorno laboral (MacIntyre et al., 2022; Murphy, 2023; Pereyra, 2020). En este marco, el presente estudio tuvo como propósito examinar la relación entre la esperanza, la desesperanza y el desgaste profesional, así como también analizar si estas variables pueden actuar como predictores del síndrome de burnout en docentes de nivel primario.

En lo que respecta a la relación entre la esperanza, la desesperanza y las dimensiones del síndrome de burnout, se observó que el agotamiento emocional y la despersonalización se relacionaron positivamente con la desesperanza y negativamente con la esperanza y con la escala puntaje global. La realización personal, por su parte, presenta una asociación inversa con la

desesperanza y positiva con la esperanza y con la escala puntaje global. En función de estos resultados, se puede afirmar que los docentes participantes de este estudio con mayores niveles de esperanza reportaron un menor vaciamiento de sus recursos emocionales, una tendencia a desarrollar de actitudes negativas hacia los destinatarios del servicio educativo y mayores sentimientos de competencia y eficacia laboral. En cambio, aquellos con mayores niveles de desesperanza manifestaron un mayor agotamiento emocional, una mayor frecuencia de respuestas negativas e insensibles hacia los destinatarios del servicio educativo y una disminución en la percepción competencia y logro profesional.

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones previas que también han analizado la relación entre la esperanza, la desesperanza y el síndrome de burnout en profesionales de la educación. Por ejemplo, en Estados Unidos la esperanza se asoció negativamente con el síndrome de burnout en docentes de educación primaria (Wise, 2024). De manera similar, en Israel (Einav et al., 2024) se halló una relación negativa entre la esperanza y el desgaste profesional en profesores de educación secundaria. En un estudio realizado en Irán se observó que la esperanza y el optimismo correlacionaron de forma positiva con el bienestar y de manera negativa con el síndrome de burnout (Taati-Jeliseh et al., 2025).

Investigaciones realizadas con otras poblaciones laborales no docentes han explorado también la relación entre la esperanza, la desesperanza y el síndrome de quemarse por el trabajo burnout en contextos caracterizados por altas demandas emocionales y de servicio hacia otros. Estos estudios han informados resultados similares a los obtenidos en el presente trabajo. En el ámbito de la salud, por ejemplo, niveles elevados de desesperanza se asociaron con mayor desgaste profesional en médicos y enfermeros italianos (Epifanio et al., 2023, Pompili et al., 2006, Pompili et al., 2010), chinos (Zhang et al., 2023) y turcos (Korkut, 2022). De manera similar, la desesperanza correlacionó de positivamente con el síndrome de burnout en

policías italianos (Civilotti et al., 2022). En contraste, niveles más altos de esperanza y optimismo se asociaron con menores niveles de estrés ocupacional y burnout en empleados de una empresa constructora sudafricana (Herbert, 2011). Asimismo, la esperanza se asoció negativamente con el síndrome de quemarse por el trabajo en trabajadores que asistían a personas con discapacidad en Estados Unidos (Miller et al., 2024), personal administrativo polacos (Szczęśniak et al., 2024), bomberos griegos (Yotsidi et al., 2018), médicos norteamericanos (Passmore et al., 2020, Vetter et al., 2018) y azerbaiyanos (Rustamov et al., 2024).

En este estudio, se encontró además que la esperanza y desesperanza predicen significativamente el agotamiento emocional y la despersonalización. La esperanza actúa como predictor negativo de estos síntomas, en tanto que, la desesperanza los predice de manera positiva. En ambos casos, la desesperanza se identificó como el principal predictor de los síntomas. Asimismo, se halló que la esperanza y la desesperanza predicen la realización personal: la esperanza positivamente, mientras que la desesperanza ejerce una influencia negativa. En el caso específico de la realización personal, la esperanza resultó ser el principal predictor, explicando mayor proporción de la varianza.

Los resultados alcanzados en este trabajo son similares a lo informado por una investigación realizada recientemente, la cual analizó el efecto predictor de la esperanza sobre las dimensiones del síndrome de burnout en directivos escolares estadounidenses de educación primaria y secundaria. En mencionado estudio se encontró la esperanza era un predictor estadísticamente significativo de un menor agotamiento emocional y de una mayor realización personal en estos profesionales de la educación (Anderson, 2023). En otro estudio realizado en Irán se evaluó en qué medida la esperanza y el optimismo predecían menores niveles de agotamiento y mayores niveles de bienestar en los docentes. Mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales se observó que tanto la esperanza como el optimismo reducía el síndrome de burnout, lo que a su vez mejoraba el bienestar en

los educadores (Taati-Jeliseh et al., 2025). Este estudio resaltó la doble función que cumple la esperanza como recurso psicológico protector: no solo mejora el bienestar, sino que también mitiga el riesgo de burnout.

Investigaciones realizadas con colectivos ocupacionales que desarrollan tareas de carácter asistencial o de servicio comparables a la que desempeñan los docentes, hallaron que niveles elevados de esperanza predecían una mayor realización personal, así como un menor agotamiento emocional y una menor despersonalización en profesionales de bienestar infantil (Pharris et al., 2022) y de la salud (Djudiyah et al., 2023, Sherwin et al., 1992).

En lo referente a las dimensiones de la esperanza, se halló que el optimismo predice positivamente la realización personal y negativamente el agotamiento emocional y la despersonalización. En cuanto a las dimensiones de la desesperanza, se encontró que el pesimismo y la desconfianza predicen positivamente tanto el agotamiento emocional como la despersonalización. Asimismo, se observó que el pesimismo, la desconfianza y la regresión, predicen negativamente la realización personal.

Estos hallazgos pueden comprenderse a la luz de lo planteado por Pereyra (2020), quien señaló que las personas esperanzadas miran hacia adelante, tienen vocación de futuro y movilizan sus energías hacia un mañana que conciben como promisorio. Además, sitúan lo más importante de su vida en el futuro, en lo que vendrá, sin negar por ello el pasado ni desestimar el presente. El desesperanzado, por el contrario, permanece fijado en el pasado y tiende a darle la espalda al futuro. Exhibe una actitud nostálgica y evocadora, subestima el presente y se cierra a lo nuevo.

En el plano de las expectativas, el esperanzado espera lo mejor, mantiene una disposición optimista que lo hace perseverar frente a las dificultades y situaciones estresantes, buscando nuevos caminos cuando surgen obstáculos y optando por un estilo de afrontamiento más proactivo. En cambio, el desesperanzado espera lo peor, presenta una disposición pesimista,

se rinde con facilidad y evita enfrentar los desafíos. Asimismo, Pereyra (2020) plantea que la confianza es la condición fundante de la esperanza, y que su opuesta, la desesperanza se asienta sobre la desconfianza. Por este motivo, la persona desconfiada es más solitaria, desarrolla menos comportamientos cooperativos y presenta pobreza en las redes de apoyo social y moral.

Respecto a este tema, Snyder (2000) sostiene que las personas esperanzadas se concentran más en el éxito que en el fracaso. Además, se perciben como capaces de adaptarse a los desafíos y afrontar adversidades, manteniendo un diálogo interno con afirmaciones positivas como: *puedo hacerlo o no me daré por vencido*. Cuando se encuentran con obstáculos o estresores que dificultan consecución de sus metas, experimentan menor intensidad y frecuencia de emociones negativas. Por el contrario, las personas que poseen bajos niveles de esperanza, cuando se encuentran con obstáculos de difícil resolución: pasan de la esperanza a la cólera, de la cólera a desesperación y de la desesperación a la apatía (Carr, 2007). En esta dirección, Marchetti et al. (2023), señalaron que las personas con desesperanza perciben el futuro como negativo e inmutable, consideran sus metas inaccesibles por los obstáculos presentes y sienten que carecen de control o capacidad para modificar su realidad.

Desde esta perspectiva, los resultados alcanzados en esta investigación sugieren que los docentes que mantienen una visión positiva o esperanzada podrían ser menos propensos a experimentar agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. En contraste, aquellos que perciben el futuro de forma negativa o desesperanzada serían más vulnerables a presentar desgaste emocional, actitudes negativas hacia los destinatarios del servicio educativo y una menor percepción de competencia y logro profesional. Si bien los hallazgos del presente estudio confirman la hipótesis planteada, evidenciando que la esperanza y la desesperanza actúan como predictores significativos de las tres dimensiones del síndrome de burnout en muestra analizada, el muestreo no probabilístico utilizado limita la posibilidad de generalizar los resultados a

toda la población docente. No obstante, lo aquí presentado aporta evidencia relevante que puede ser contratadas con muestras más amplias y representativas en estudios futuros.

Limitaciones y Recomendaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede señalar que la muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo conformada únicamente por docentes de educación primaria que residían en la provincia de Mendoza. Futuras investigaciones podrían emplear un muestreo no probabilístico que incluya también a docentes y directivos escolares de otros niveles y modalidades educativas, provenientes de diferentes provincias o regiones del país. Asimismo, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres. Esto podría atribuirse al fenómeno de la feminización de la profesión docente, particularmente acentuado en el nivel primario del sistema educativo argentino (Alu et al., 2023; Fiorucci et al., 2022).

Por otra parte, futuras investigaciones sobre la relación entre la esperanza, la desesperanza y el síndrome de burnout podrían enriquecerse mediante la incorporación de un enfoque metodológico mixto. La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas permitiría analizar la relación entre las variables analizadas, así como también explorar con mayor profundidad las experiencias subjetivas de los docentes en torno a la vivencia de la esperanza y la desesperanza en contextos educativos formales. Además, este enfoque contribuiría a indagar más acabadamente sobre el rol que desempeñan estos constructos en el proceso de desgaste profesional.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación aportan evidencia empírica sobre el papel significativo que desempeñan la esperanza y la desesperanza en el desarrollo del desgaste profesional en docentes de educación primaria. Mientras la esperanza se presenta como un factor protector frente al burnout, la desesperanza podría predisponer a su aparición y agravamiento. Estos resultados amplían la comprensión de

los procesos psicológicos implicados en el bienestar y la salud laboral docente, subrayando la importancia de las variables cognitivas y emocionales positivas en la prevención del síndrome de burnout. Desde la Psicología del Trabajo y de la Salud, este estudio contribuye al conocimiento de cómo los recursos personales, como la esperanza, pueden funcionar como mecanismos de afrontamiento eficaces ante las demandas laborales y emocionales del contexto educativo. Más específicamente, lo aquí abordado puede resultar valioso para el diseño de intervenciones psicoeducativas orientadas a la prevención y reducción del síndrome de burnout en docentes, así como para identificar tempranamente perfiles más vulnerables a desgastarse profesionalmente. De esta manera, se abordaría el síndrome de quemarse por el trabajo no solo desde una perspectiva centrada en los factores de riesgo, sino también desde el desarrollo y el fortalecimiento de recursos personales.

Finalmente, fomentar estados de esperanza podría contribuir a fortalecer el sentido de eficacia y realización en el ejercicio de la tarea educativa. Del mismo modo, intervenir sobre los niveles de desesperanza a través de programas de apoyo emocional o capacitación en estrategias de afrontamiento adaptativo podría mitigar los efectos negativos del agotamiento emocional y la despersonalización. A la fecha, la literatura científica registra un programa de intervención que se ha implementado con el objeto de promover la esperanza como recurso protector frente al estrés traumático secundario y el síndrome de burnout en profesionales de servicios humanos, el cual ha mostrado resultados alentadores (Pharris, 2024).

Referencias

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358–372. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.2.358>

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alu, M., Bonelli, S., & Nistal, M. (2023). *Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria*. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/04/Caracteristicas-y-condiciones-de-trabajo-de-las-y-los-docentes-de-primaria.pdf>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
- Anderson, C. C. (2023). *The relationship between principal burnout, gender, school size, school level, and hope: A multiple regression analysis* [Tesis doctoral inédita, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6052&context=doctoral>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Analés de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Civilotti, C., Acquadro Maran, D., Garbarino, S., & Magnavita, N. (2022). Hopelessness in police officers and its association with depression and burnout: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5169. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095169>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López-Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179–185. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3960>
- Djudiyah, D., Alif, M., & Firdiyanti, R. (2023). The effects of hope and self-efficacy on employee burnout. *Journal of Educational, Health, and Community Psychology*, 12(1), 52–77. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v1i1.23550>
- Einav, M., Confino, D., Geva, N., & Margalit, M. (2024). Teachers' burnout: The role of social support, gratitude, hope, entitlement and loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 827–849. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5>
- Epifanio, M. S., La Grutta, S., Piombo, M. A., Riolo, M., Spicuzza, V., Franco, M., Mancini, G., De Pascalis, L., Trombini, E., & Andrei, F. (2023). Hopelessness and burnout in Italian healthcare workers during COVID-19 pandemic: The mediating role of trait emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1146408. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1146408>
- Ferradás, M. de M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096. <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Fiorucci, F., Navarro, C. P., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, 163, 85–133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Gil-Monte, P. R. (2019). *Prevención y tratamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Programa de intervención*. Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., & Prado-Gascó, V. J. (2021). *Manual de psicología del trabajo*. Ediciones Pirámide.
- Gorain, S., & Kalhotra, S. K. (2024). Does teacher burnout and academic stress influence teacher effectiveness? A systematic review. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 2(2), 253–266. <https://doi.org/10.59653/jemls.v2i02.782>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8.^a ed.). Cengage Learning.
- Hanju, Z., & Shiquan, G. (2024). A review of research on elementary and middle school teacher burnout. *Journal of Human Resource Development*, 6(1), 42–48. <https://doi.org/10.23977/jhrd.2024.060106>
- Herbert, M. (2011). *An exploration of the relationships between psychological capital (hope, optimism, self-efficacy, resilience), occupational stress, burnout and employee engagement* [Tesis de maestría inédita, Stellenbosch University]. <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/17829>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Korkut, S. (2022). Research of burnout, coronaphobia, hopelessness and psychological resilience in healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *Medicine Science*, 11(4), 1569. <https://doi.org/10.5455/medscience.2022.08.174>
- Kumari, D. D., & Prajapati, R. K. (2024). A study of relationship between job burnout and the mental health of the teacher educators. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(3s), 5459–5464. DOI: <https://dx.doi.org/10.47772/IJR.ISS.2024.803410S>
- MacIntyre, P., Mercer, S., Gregersen, T., & Hay, A. (2022). The role of hope in language teachers' changing stress, coping and well-being. *System*, 109, 102881. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102881>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). 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>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Marchetti, I., Alloy, L. B., & Koster, E. H. W. (2023). Breaking the vise of hopelessness: Targeting its components, antecedents, and context. *International Journal of Cognitive Therapy*, 16, 285–319. <https://doi.org/10.1007/s41811-023-00165-1>
- Maslach, C. (2019). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2.^a ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). *The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs*. Harvard University Press.
- Manzini, F. (2023). Muestreo en investigaciones psicológicas. En M. J. Sánchez Vázquez (Comp.), *Metodología en acción: Aportes a la investigación psicológica con humanos* (pp. 75–89). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Melges, F. T., & Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20, 690–699. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1969.01740180074007>
- Miller, C. R., Pharris, A. B., Hellman, C. M., & Swann, J. (2024). A model of hope as a protective measure to lower burnout and secondary traumatic stress among employees working in developmental and intellectual disabilities services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(2), e13184. <https://doi.org/10.1111/jar.13184>
- Murphy, E. R. (2023). Hope and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 50,

101558. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101558>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Burnout. ICD-11*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281>
- Passmore, S., Hemming, E., McIntosh, H. C., & Hellman, C. M. (2020). The relationship between hope, meaning in work, secondary traumatic stress and burnout among child abuse pediatric clinicians. *The Permanente Journal*, 24, 19.087. <https://doi.org/10.7812/TPP/19.087>
- Pereyra, M. (1995). *La esperanza-desesperanza como variable diagnóstica y predictiva del proceso salud-enfermedad* [Tesis doctoral inédita, Universidad Católica de Córdoba].
- Pereyra, M. (1996). Desarrollo y validación de un instrumento de medición de la esperanza-desesperanza. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 35–42.
- Pereyra, M. (2013). *Test de esperanza-desesperanza (TED y TED-R)*. Editorial El Manual Moderno.
- Pereyra, M. (2020). *Psicología de la esperanza: 30 años de investigación*. Editorial de la Universidad Adventista del Plata.
- Pharris, A. B. (2024). The protective effects of hope training on human service workforce burnout and secondary traumatic stress. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 49(2), 123–134. <https://doi.org/10.1080/23303131.2024.2388726>
- Pharris, A. B., Munoz, R. T., & Hellman, C. M. (2022). Hope and resilience as protective factors linked to lower burnout among child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 136, 106424. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106424>
- Pompili, M., Innamorati, M., Narciso, V., Kotzalidis, G. D., Dominici, G., Talamo, A., Girardi, P., Lester, D., & Tatarelli, R. (2010). Burnout, hopelessness and suicide risk in medical doctors. *Clinica Terapeutica*, 161(6), 511–514. https://www.clinicaterapeutica.it/download/400/fascicolo-6/7060/161-06-02_pompili.pdf
- Pompili, M., Rinaldi, G., Lester, D., Girardi, P., Ruberto, A., & Tatarelli, R. (2006). Hopelessness and suicide risk emerge in psychiatric nurses suffering from burnout and using specific defense mechanisms. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(3), 135–143. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2005.12.002>
- Reset, S., Oñate, M. E., & Menghi, M. S. (2025). Burnout, factores estresantes, demográficos y laborales en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista Peruana de Educación*, 7(13), 31–43. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n13.10>
- Rustamov, E., Rustamova, N., & Mammadzada, G. (2024). Post-pandemic job burnout in Azerbaijani medical doctors: The role of psychological resilience and hope. *Universal Journal of Public Health*, 12(3), 425–433. <https://doi.org/10.13189/ujph.2024.120301>
- Schaufeli, W. B., Hakanen, J., & Shimazu, A. (2023b). Burning questions in burnout research. En N. De Cuyper, E. Selenko, M. Euwema, & W. B. Schaufeli (Eds.), *Job insecurity, precarious employment and burnout* (pp. 127–148). Edward Elgar.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario Burnout de Maslach: Manual*. TEA.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sherwin, E. D., Elliott, T. R., Rybarczyk, B. D., Frank, R. C., Hanson, S., & Hoffman, J. (1992). Negotiating the reality of caregiving: Hope, burnout and nursing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(2), 129–139. <https://guilfordjournals.com/doi/epdf/10.1521/jscp.1992.11.2.129>
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. En C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3–21). Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows of the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PL1304_01
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher

- wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work*, 76(4), 1317–1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. Jossey-Bass.
- Szczęśniak, M., Falewicz, A., Wnuk, M., Bielecka, G., & Madej, D. (2024). The mediating effect of hope agency on perceived stress and professional burnout among Polish corporate employees. *Scientific Reports*, 14(1), 1859. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52289-9>
- Taati Jeliseh, M., Koleini, N., Zohrabi, M., & Xodabande, I. (2025). Examining the contributions of hope and optimism to teacher wellbeing and burnout through a structural equation modeling analysis. *Discover Psychology*, 5(1), 105. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00454-0>
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265–279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Vargas-Rubilar, N. A., & Moreno, J. E. (2023). Desencadenantes y facilitadores del desgaste profesional docente en instituciones educativas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 69(1), 5–15. https://www.researchgate.net/profile/ Natalia-Vargas-Rubilar/publication/382109390_Desencadenantes_y_facilitadores_del_desgaste_profesional_docente_en_instituciones_educativas/links/668e9797c1cf0d77ffcb0c/Desencadenantes-y-facilitadores-del-desgaste-profesional-docente-en-instituciones-educativas.pdf
- Vetter, M. H., Vetter, M. K., & Fowler, J. (2018). Resilience, hope and flourishing are inversely associated with burnout among members of the Society for Gynecologic Oncology. *Gynecologic Oncology Reports*, 25, 52–55. <https://doi.org/10.1016/j.gore.2018.06.002>
- Wise, M. J. (2024). *Teaching through COVID and after: Burnout, resiliency & hope* [Tesis doctoral inédita, National University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED663065>
- Yotsidi, V., Kourmousi, N., Dermitzaki, E., Pezirkianidis, C., & Kounenou, K. (2018). Add flow to the fire: Flow and hope as a shield against burnout of fire service workers. *Psychology*, 9(6), 1291. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.96079>
- Zhang, Y., Kuang, D., Zhang, B., Liu, Y., Ren, J., Chen, L., Ning, L., Xie, X., & Han, J. (2023). Association between hopelessness and job burnout among Chinese nurses during the COVID-19 epidemic: The mediating role of career calling and the moderating role of social isolation. *Heliyon*, 9(6), e16898. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16898>

Notas

* Nota: artículo de investigación