

# Educación híbrida: salud mental y la reconfiguración del trabajo docente, efectos psicosociales

Sonia Villagrán-Rueda; Noemí González-Ríos;  
Mónica Rodríguez-Ortiz; David Jasso-Velázquez

## RESUMEN

La adopción de modelos educativos híbridos en América Latina ha reconfigurado el ejercicio docente, introduciendo exigencias digitales y emocionales que incrementan los riesgos psicosociales. Fenómenos emergentes como el tecnoestrés y el burnout híbrido reflejan la tensión entre la aceleración tecnológica y las brechas de infraestructura. El objetivo de este estudio es examinar el tecnoestrés docente desde una perspectiva psicosocial, identificando sus conexiones con factores de riesgo y sus repercusiones en los niveles individual, comunitario e institucional. La metodología consistió en una revisión documental-analítica basada en una búsqueda en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Redalyc, abarcando literatura publicada entre 2018 y 2024, además de informes de organismos internacionales (UNESCO). El corpus de 60 documentos fue procesado mediante análisis de contenido y categorización temática. En cuanto a los hallazgos, estos revelan que la sobrecarga administrativa y la “disponibilidad extendida” son los principales predictores del distrés. La novedad científica de esta investigación radica en la articulación de un modelo relacional que demuestra cómo el liderazgo sensible y las redes de apoyo comunitario actúan como mediadores críticos, capaces de neutralizar el tecnoestrés incluso en contextos de precariedad tecnológica. Este enfoque supera la visión individualista del estrés, aportando una lectura sistémica que llena el vacío teórico sobre el impacto sociocomunitario de la educación híbrida. Se concluye que la sostenibilidad del modelo híbrido depende de políticas de desconexión digital y del fortalecimiento institucional centrado en el bienestar docente como eje de la calidad educativa.

**Palabras clave:** tecnoestrés docente, salud mental laboral, educación híbrida.

**Cómo citar:** Villagrán-Rueda, S. et al. (2025). Educación híbrida: salud mental y la reconfiguración del trabajo docente, efectos psicosociales. En Alvarado-Peña, L., Vega, L., Ruvalcaba, M., Santos, B., Bueno, M. (Eds). (2025). Series de Investigación REOALCEI III. *Generación de conocimiento en las ciencias sociales: impacto desde los ciudadanos, las comunidades y las instituciones*. High Rate Consulting/REOALCEI. <https://doi.org/10.38202/seriesinvreolcei3-04>

# Hybrid Education: Mental Health, the Reconfiguration of Teaching Work, and Psychosocial Effects

## ABSTRACT

The adoption of hybrid educational models in Latin America has reconfigured teaching practices, introducing digital and emotional demands that increase psychosocial risks. Emerging phenomena such as technostress and hybrid burnout reflect the tension between technological acceleration and infrastructure gaps. The objective of this study is to examine teacher technostress from a psychosocial perspective, identifying its connections with risk factors and its repercussions at the individual, community, and institutional levels. The methodology consisted of a documentary-analytical review based on a systematic search in the Scopus, Web of Science (WoS), SciELO, and Redalyc databases, covering literature published between 2018 and 2024, as well as reports from international organizations (UNESCO). The corpus of 60 documents was processed through content analysis and thematic categorization. Findings reveal that administrative overload and "extended availability" are the primary predictors of distress. The scientific novelty of this research lies in the articulation of a relational model demonstrating how sensitive leadership and community support networks act as critical mediators, capable of neutralizing technostress even in contexts of technological precariousness. This approach transcends an individualistic view of stress, providing a systemic interpretation that fills the theoretical gap regarding the socio-community impact of hybrid education. It is concluded that the sustainability of the hybrid model depends on digital disconnection policies and institutional strengthening focused on teacher well-being as a cornerstone of educational quality.

**Keywords:** Teacher technostress, Occupational mental health, Hybrid education.

## INTRODUCCIÓN

La transición hacia modelos híbridos en los sistemas educativos latinoamericanos se ha consolidado como una realidad estructural tras la crisis sanitaria global. Si bien la presencialidad se ha asociado como la principal característica de la escuela tradicional, hoy en día la emergencia sanitaria precipitó una tendencia tecnológica que reconfiguró las prácticas académicas en todos los niveles, así como las organizacionales. Esto no solo fue propicio para espacios de innovación, sino que también creó tensas relaciones laborales derivadas de la sobrecarga y la ausencia de enfoques regulados y normativos para la bimodalidad [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2021].

Dentro de este modelo, la salud mental de las y los docentes se enmarca como esencial para el bienestar de la institución. La literatura científica actual enfatiza el tecnoestrés y el agotamiento digital como fenómenos creados por la digitalización forzada, impulsada por una "hiperconectividad institucional" que trasciende los límites profesionales y personales (Pérez et al., 2021; Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022). Estas patologías laborales no son hechos aislados, sino que se inscriben en un contexto de precari-

zación tecnológica y desigualdades de acceso que, como señalan la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021a) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), intensifican las expectativas de disponibilidad permanente del profesorado.

Pese al incremento de investigaciones sobre riesgos psicosociales, el impacto específico de la educación híbrida en América Latina es aún un campo en construcción. El vacío de conocimiento radica en comprender cómo las nuevas exigencias tecnológicas se transforman en factores de riesgo que afectan integralmente la salud psicofisiológica, afectiva y conductual del docente. Al respecto, Villagrán-Rueda et al. (2022) sostienen que estos riesgos derivan de fenómenos socioeconómicos y políticos que impactan no solo el desempeño laboral, sino la calidad de vida y el tejido de las comunidades educativas.

Bajo la lente de la psicología organizacional y del trabajo, el análisis de estos fenómenos requiere un enfoque sistémico. Modelos como el de Demandas y Recursos Laborales (JD-R) permiten examinar la interacción entre las presiones tecnológicas y los recursos institucionales disponibles (Bakker y Demerouti, 2017; Gil-Monte, 2012). Comprender

esta relación es fundamental para transitar hacia políticas educativas que garanticen condiciones de trabajo dignas y sostenibles.

A partir de lo expuesto, el presente capítulo tiene como objetivo analizar los riesgos psicosociales emergentes asociados al tecnoestrés docente en el contexto de la educación híbrida en América Latina. Se busca identificar sus repercusiones en la salud mental, la práctica pedagógica y el clima organizacional, reconociendo su impacto trascendental tanto en la subjetividad del profesorado como en la dinámica de las instituciones y sus comunidades.

METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en una metodología documental-analítica de alcance descriptivo-explicativo. El diseño se basó en una revisión de literatura orientada a identificar y categorizar los riesgos psicosociales emergentes en la docencia híbrida. Para garantizar la replicabilidad del estudio, se definieron ecuaciones de búsqueda específicas aplicadas en las bases de datos Scopus, Redalyc, SciELO y ERIC, así como en repositorios de organismos internacionales (UNESCO, OIT, CEPAL). Las fórmulas de búsqueda utilizadas fueron las siguientes:

- **Ecuación 1** (Español): ("tecnoestrés docente" OR "burnout híbrido") AND "educación híbrida" AND "América Latina".
- **Ecuación 2** (Inglés): ("teacher technostress" OR "hybrid burnout") AND "hybrid education" AND "Latin America".
- **Ecuación 3** (Psicosocial): "riesgos psicosociales" AND "trabajo docente" AND "salud mental laboral".

Los criterios de selección y proceso de curaduría (embudo) consistieron en la reducción del corpus documental, que se gestionó mediante la aplicación rigurosa de los criterios detallados en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de inclusión, exclusión y proceso de selección del corpus

| FASE             | DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS / ACCIONES                                                                                            | DOCUMENTOS |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Búsqueda Inicial | Aplicación de fórmulas en bases de datos y repositorios (2018-2024).                                                           | 145        |
| Inclusión        | Estudios empíricos/teóricos en AL; idiomas: español, inglés, portugués; acceso a texto completo.                               | 88         |
| Exclusión        | Documentos sobre educación superior exclusivamente; estudios enfocados solo en estudiantes; literatura gris sin rigor técnico. | 60         |
| Corpus Final     | Documentos seleccionados para análisis de contenido y síntesis interpretativa.                                                 | 60         |

**Nota.** El análisis se realizó mediante matrices temáticas que permitieron triangular las perspectivas de la psicología organizacional y la sociología educativa.

Transformaciones estructurales del trabajo docente en la educación híbrida

Intensificación y complejización de las tareas docentes

La profesión docente ha sido históricamente reconocida como una labor compleja que requiere altos niveles de implicación emocional, cognitiva y social (Hargreaves, 2003). Antes de la pandemia, el trabajo educativo se desarrollaba principalmente en la presencialidad, bajo una lógica temporal y espacial relativamente acotada: gestión del aula, interacción directa con las y los estudiantes, planeación, evaluación y acompañamiento pedagógico. Como se reconoce en la literatura, si bien existían ya formas de trabajo extraescolar, estas no alcanzaban la magnitud que se observa en la actualidad.

Hoy día, la acelerada digitalización impulsada por la pandemia y la expansión de modelos híbridos modificaron sustantivamente este escenario. El tránsito hacia escuelas híbridas, que combinan actividades presenciales con el uso intensivo de plataformas digitales, contenidos en línea y herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, ha incrementado la carga de trabajo y complejizado la práctica docente (UNESCO, 2022). En estos nuevos contextos, planear clases dobles (presenciales y virtuales), gestionar plataformas institucionales, producir materiales multimedia, acompañar emocionalmente al estudiantado a distancia y responder a una comunicación constante con familias y directivos se han vuelto tareas cotidianas (Maggio, 2021).

Desigualdades estructurales y brecha digital

Ahora bien, estas transformaciones no ocurren en un terreno homogéneo. América Latina se caracteriza por profundas desigualdades en infraestructura tecnológica, conectividad y recursos institucionales, que se expresan en la educación híbrida de manera particularmente marcada [Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021b]. Las brechas entre escuelas urbanas y rurales, entre sistemas educativos públicos y privados, y entre distintos estratos socioeconómicos se traducen en condiciones desiguales para el trabajo docente.

En numerosas instituciones, el profesorado ha debido suplir con recursos personales las carencias en equipamiento, conectividad y plataformas, lo que incrementa la inversión económica y temporal, así como la percepción de injusticia organizacional. En estos casos, y bajo estas condiciones, la lógica de “poner el propio dispositivo”, “usar el propio internet” o “trabajar fuera de horario” se normaliza, profundizando la precarización laboral y la sensación de desgaste (OMS, 2022).

Demandas laborales emergentes en el modelo híbrido

De este modo, a partir de lo anterior, es posible sintetizar las principales demandas laborales que afectan al profesorado en la educación híbrida, las cuales constituyen condiciones de riesgo psicosocial, las mismas son detalladas en la Tabla 2.

**Tabla 2.**  
Principales demandas laborales docentes en modelos híbridos en América Latina (2019–2023)

| DEMANDA LABORAL          | DESCRIPCIÓN                                                      | EVIDENCIA REGIONAL   |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Intensificación laboral  | Mayor cantidad de tareas y tiempos de respuesta más cortos       | Estudios UNESCO 2022 |
| Exigencias tecnológicas  | Manejo de plataformas, edición multimedia, gestión digital       | OMS, 2022            |
| Disponibilidad extendida | Mensajería constante con estudiantes, padres y madres de familia | CEPAL 2021           |
| Ambigüedad de rol        | Confusión entre tareas pedagógicas y administrativas             | Maggio, 2021         |

**Nota.** CEPAL (2021a), UNESCO (2022), OMS (2022) y Maggio (2021).

Estas demandas no solo implican mayor cantidad de trabajo, sino una reconfiguración profunda del quehacer pedagógico y de las relaciones con estudiantes, familias y autoridades, lo que genera un terreno fértil para la aparición de riesgos psicosociales emergentes vinculados al uso intensivo de tecnologías. La Figura 1 sintetiza estas demandas en un mapa conceptual que permite visualizar su interrelación y su distribución en los sistemas educativos de la región.



**Figura 1.**  
Demandas laborales docentes en modelos híbridos en América Latina (representación conceptual)  
**Nota:** Esquema conceptual elaborado a partir de CEPAL (2021a), UNESCO (2022) y OMS (2022).

En consecuencia, la Figura 1 muestra las demandas laborales obtenidas de transcendentales sistemas educativos de América Latina, en especial de México, Perú, Uruguay, Ecuador, Argentina, Perú, Brasil, Colombia y Chile. Aunque la magnitud de cada demanda varía según el contexto, la evidencia muestra que la transición hacia modelos híbridos de enseñanza ha provocado transformaciones laborales profundas en la región. Por ello, estas demandas deben entenderse como tendencias estructurales ampliamente compartidas en el trabajo docente latinoamericano.

## El tecnoestrés docente y los riesgos psicosociales emergentes

### Definición y relevancia del tecnoestrés

En el contexto de la educación híbrida, el tecnoestrés se ha consolidado como uno de los factores de riesgo psicosocial más relevantes que afectan la salud mental laboral del profesorado. De acuerdo con Villagrán-Rueda et al. (2022), los factores de riesgo psicosocial comprenden todas aquellas condiciones del entorno de trabajo que, derivadas de la organización, los procesos institucionales, las demandas laborales y las relaciones interpersonales, tienen el potencial de afectar de manera negativa el bienestar emocional, cognitivo, fisiológico y social del trabajador y la trabajadora. Bajo esta perspectiva, el tecnoestrés no puede entenderse únicamente como una reacción individual ante el uso intensivo de tecnologías, sino como un fenómeno asociado a las condiciones estructurales y organizacionales que configuran la experiencia docente en los entornos híbridos contemporáneos.

En términos específicos, el tecnoestrés se define como una respuesta psicológica negativa caracterizada por tensión, ansiedad, fatiga, frustración y sensación de incapacidad para responder adecuadamente a las exigencias tecnológicas del trabajo (Salanova, 2004). Esta reacción se inscribe dentro de lo que autores como Villagrán-Rueda y Jasso-Velázquez (2024) conceptualizan como distrés, entendido como la forma disfuncional del estrés laboral que emerge cuando las demandas superan los recursos disponibles, y que generan sobrecarga emocional, así como desregulación cognitiva y deterioro del funcionamiento ocupacional. Desde esta perspectiva, el tecnoestrés constituye una manifestación específica de distrés derivada de la interacción entre las tecnologías educativas, las prácticas institucionales y las expectativas organizacionales que operan en la docencia híbrida.

Así, al combinar las definiciones de Villagrán-Rueda et al. (2022) y Villagrán-Rueda y Jasso-Velázquez (2024) y Salanova (2020), es posible comprender el tecnoestrés como un riesgo psicosocial emergente, producido no solo por la presencia de herramientas digitales, sino por la forma en que estas son incorporadas, gestionadas y reguladas en el ámbito escolar, generando tensiones que afectan la salud mental, el desempeño laboral y la estabilidad emocional del profesorado.

### Manifestaciones del tecnoestrés en el profesorado

La literatura especializada identifica diversas manifestaciones del tecnoestrés en las y los maestros: fatiga digital, inseguridad y ansiedad tecnológica, resistencia al cambio digital y sobrecarga informacional, todas ellas asociadas a las crecientes exigencias del trabajo híbrido (Pérez-Guevara y Puentes-Suarez, 2022; Salanova, 2004). La ansiedad emerge ante el miedo a equivocarse o no dominar de modo adecuado herramientas digitales; la fatiga digital se relaciona con el uso prolongado de pantallas y la necesidad de gestionar múltiples canales de comunicación; la inseguridad tecnológica aparece cuando la y el profesor percibe insufi-

ciencia en sus competencias tecnopedagógicas; la resistencia al cambio se vincula con procesos de adaptación acelerados; y la sobrecarga informacional se produce por la cantidad excesiva de mensajes, materiales, recursos y notificaciones que deben procesarse diariamente.

Estas manifestaciones no operan de manera aislada, sino que interactúan con factores psicosociales asociados al clima organizacional, la disponibilidad institucional de recursos, la capacitación docente y las expectativas sociales respecto al trabajo educativo. En las escuelas híbridas, estos elementos se intensifican, produciendo condiciones laborales que pueden afectar el equilibrio emocional y la percepción de autoeficacia del profesorado.

### Dimensiones del tecnoestrés docente

En el lenguaje psicosocial se identifican tres dimensiones principales del tecnoestrés docente. Cada una representa un conjunto de emociones, percepciones y comportamientos que emergen como respuesta al uso intensivo de tecnologías en el trabajo (Salanova, 2004; OMS, 2022; UNESCO, 2022).

El proceso comienza con la tecnoansiedad; esta se relaciona con la tensión, el miedo o la preocupación que perciben las y los maestras ante el uso de las tecnologías educativas digitales. En América Latina, esta dimensión está estrechamente vinculada a dos factores: 1) la formación continua insuficiente para el uso de plataformas educativas y 2) la presión institucional para mantener altos niveles de productividad digital en contextos donde la infraestructura y el soporte técnico son limitados (Maggio, 2021).

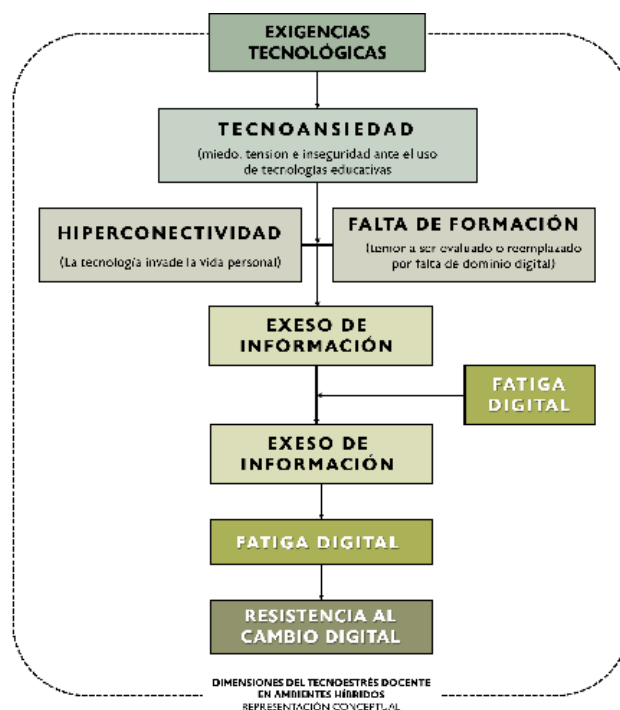
Las y los maestros que experimentan tecnoansiedad suelen evitar tareas digitales complejas, presentan mayor temor a cometer errores que afecten su desempeño y manifiestan inseguridad ante situaciones tecnológicas inesperadas (Salanova, 2020).

La tecnoinvasión es la segunda dimensión, la cual hace hincapié en la percepción de que la tecnología invade la vida personal del profesorado. Con la expansión de las plataformas de mensajería institucional, los entornos virtuales de aprendizaje y la cultura de disponibilidad extendida, la gran mayoría de maestras y maestros reportan dificultades para desconectarse al finalizar su jornada. Este fenómeno se expresa en la necesidad de responder mensajes fuera de horario, revisar tareas en la noche o atender solicitudes de estudiantes y familias durante los fines de semana (OMS, 2022). La falta de límites claros entre el trabajo y la vida personal genera agotamiento emocional, estrés prolongado y malestar afectivo, afectando la convivencia familiar y el descanso.

La última de ellas es conocida como tecnoinseguridad. Surge del temor a ser evaluado negativamente por no dominar herramientas digitales o a ser reemplazado por docentes con mayor competencia tecnológica. Esta percepción se potencia en instituciones donde la innovación digital es vista como indicador de desempeño, aun cuando los recursos y la capacitación son insuficientes (UNESCO, 2022). La tecnoinseguridad puede generar autoexigencia extrema,

sobreesfuerzo laboral y disminución del sentido de autoeficacia docente, elementos que incrementan el riesgo de burnout híbrido.

La comprensión de estas dimensiones es fundamental para analizar cómo el tecnoestrés impacta la salud mental laboral docente en entornos híbridos. Cada dimensión refleja no solo una reacción emocional, sino también la interacción entre demandas tecnológicas, prácticas institucionales y condiciones socioculturales que configuran el quehacer docente en América Latina. La Figura 2 sintetiza estas dimensiones en un esquema conceptual que ilustra la relación entre las exigencias tecnológicas del trabajo híbrido y las respuestas psicosociales del profesorado, facilitando su análisis en el marco de los riesgos psicosociales emergentes.



**Figura 2.**

Dimensiones del tecnoestrés docente en ambientes híbridos (representación conceptual)

**Nota:** Elaboración propia con base en Salanova (2020), OMS (2022) y UNESCO (2022).

### Factores psicosociales asociados al tecnoestrés

El tecnoestrés docente no se origina únicamente en las tecnologías, sino en la interacción entre estas y las estructuras organizacionales, las políticas educativas, las culturas laborales y los recursos disponibles. A partir de la revisión, se identifican factores psicosociales que funcionan como detonantes, moduladores o amplificadores del tecnoestrés en el profesorado (Ver Tabla 3).

Estos factores configuran un escenario en el que el profesorado se enfrenta a demandas crecientes con recursos limitados, lo que incrementa la vulnerabilidad al tecnoestrés y sienta las bases para afectaciones en la salud mental laboral.



**Tabla 3.**  
Factores psicosociales relacionados al tecnoestrés docente en entornos híbridos

| FACTOR PSICOSOCIAL                                              | DESCRIPCIÓN                                                                                                      | IMPLICACIONES PARA EL DOCENTE                                                           |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Exceso de demandas laborales                                    | Incremento de tareas vinculadas al trabajo híbrido (gestión digital, planeación dual, comunicación asincrónica). | Sobrecarga cognitiva, fatiga digital, aumento del estrés y disminución del rendimiento. |
| Falta de recursos institucionales                               | Limitaciones en infraestructura tecnológica, conectividad y soporte técnico.                                     | Frustración tecnológica, inseguridad profesional, tiempo extra para resolver fallas.    |
| Insuficiente apoyo organizacional                               | Ausencia de acompañamiento, formación continua o apoyo técnico y emocional.                                      | Sensación de desamparo, aumento de la tecnoansiedad y tecnoinseguridad.                 |
| Clima escolar autoritario o rígido                              | Liderazgo vertical, poca autonomía docente y escasa comunicación bidireccional.                                  | Mayor presión emocional, miedo al error, incremento del estrés y del burnout.           |
| Sobrecarga emocional por atención simultánea presencial-virtual | Necesidad de atender múltiples demandas (estudiantes presenciales, remotos, familias, administración).           | Agotamiento emocional, distracción, saturación afectiva y fatiga prolongada.            |

**Nota.** La Tabla 3 presenta los principales factores psicosociales relacionados en el desarrollo del tecnoestrés docente en entornos híbridos. Elaboración propia con base en Maggio (2021), CEPAL (2021a), OMS (2022), Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022) y UNESCO (2022).

### Salud mental laboral, desgaste emocional y burnout híbrido

#### Salud mental laboral en la docencia híbrida

La salud mental laboral del personal docente constituye un componente central del bienestar profesional y de la calidad educativa. Es por ello que la psicología organizacional y educativa examina cómo el bienestar emocional de las y los maestros se encuentra permeado por las demandas emocionales del trabajo, el clima organizacional, el apoyo institucional, así como los recursos personales y las técnicas de afrontamiento con las que se cuenta, además de las condiciones estructurales de empleo (Gil-Monte, 2012; Schaufeli y Bakker, 2004).

Durante el periodo pospandemia, la UNESCO (2021) reportó que más del 40 % de las y los docentes latinoamericanos experimentaron niveles elevados de estrés laboral asociados a la intensificación del trabajo, la hiperconectividad y la incertidumbre tecnológica. Entre las afectaciones más frecuentes se encuentran el estrés crónico, el agotamiento emocional, el síndrome de burnout, los trastornos del sueño, la ansiedad generalizada y los síntomas depresivos, fenómenos que se han visto potenciados en los entornos híbridos.

#### Desgaste emocional y agotamiento digital

El desgaste emocional se manifiesta cuando el docente siente que ha agotado sus recursos afectivos frente a las demandas intensas del trabajo pedagógico. En el enfoque híbrido, este deterioro se incrementa debido a la necesidad de alimentar vínculos afectivos en ambientes digitales que pueden ser impersonales, fragmentados y emocionalmente aplastantes. La comunicación realizada de manera virtual, conlleva a la dificultad de interpretar las señales emocionales, el lenguaje corporal y aumenta la incertidumbre afectiva, desarrollando una sensación constante de desconexión interpersonal. Ello puede traducirse en agotamiento digital, una nueva forma de fatiga vinculada al uso extenuante de plataformas, videoconferencias y mensajería institucional (Pérez-Guevara, y Puentes-Suárez 2022).

#### El burnout híbrido: una forma emergente de desgaste profesional

Con el uso de la tecnología, surge un nuevo concepto: el burnout híbrido, que se deriva de la combinación del trabajo presencial y digital. Es decir, a diferencia del burnout tradicional, el híbrido reúne la hiperconectividad permanente, la duplicidad de tareas pedagógicas, la disponibilidad continua, así como las expectativas institucionales, la sobrecarga de comunicación asincrónica y una mayor exposición a evaluaciones tecnológicas del desempeño. Esto resulta en un agotamiento acumulativo que se traduce en una menor motivación y autoeficacia y, por lo tanto, afecta el bienestar emocional de la comunidad docente.

Es así que se debe reconocer si es posible detectar algún indicador tangible de agotamiento híbrido y evaluar sus efectos, a fin de desarrollar estrategias de prevención. La Tabla 4 muestra, a continuación, un resumen de las directrices relevantes que explican esta forma emergente de agotamiento profesional en el contexto de la enseñanza híbrida.

Estos indicadores evidencian un patrón de desgaste sostenido que impacta no solo el bienestar personal, sino también la práctica pedagógica y la calidad de las interacciones educativas. El burnout híbrido, en este sentido, constituye un punto de encuentro entre los riesgos psicosociales clásicos del trabajo docente y las nuevas tensiones derivadas de la digitalización.

**Tabla 4.**  
Principales indicadores del burnout híbrido docente

| INDICADOR               | EJEMPLO DE MANIFESTACIÓN                     |
|-------------------------|----------------------------------------------|
| Agotamiento emocional   | Sensación de fatiga constante                |
| Cinismo o desapego      | Baja motivación por clases virtuales         |
| Ineficacia percibida    | Sentimiento de incompetencia tecnológica     |
| Hiperalerta tecnológica | Revisar constantemente plataformas digitales |

**Nota.** Construcción conceptual a partir de Maslach y Jackson (1986) y Salanova (2020).

### Clima organizacional escolar y su injerencia como factor protector o riesgo

El clima organizacional escolar es el conjunto de percepciones compartidas por las y los integrantes de una institución en relación con los estilos de liderazgo, comunicación, apoyo, reconocimiento y relaciones laborales (Hoy y Miskel, 2013). En los ambientes híbridos, alcanza un papel concluyente en la manera en que el profesorado percibe y gestiona las tensiones relacionadas con el tecnoestrés y el burnout.

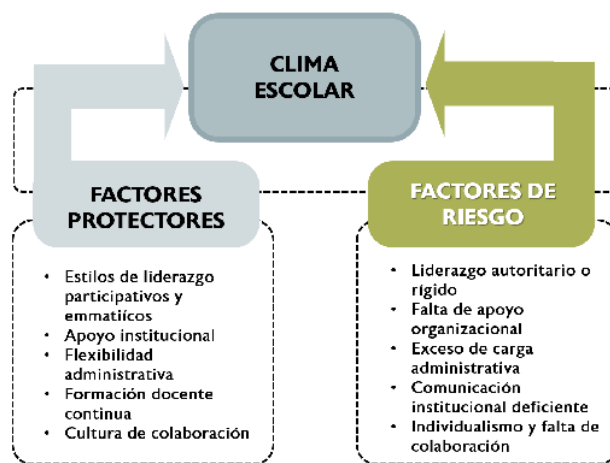
Un clima organizacional positivo puede mitigar de manera significativa la aparición del tecnoestrés y del burnout híbrido, al brindar condiciones que favorecen el equilibrio emocional y la estabilidad profesional. Entre los elementos que fortalecen un clima escolar protector destacan los estilos de liderazgo participativos y empáticos, la presencia de apoyo institucional consistente, la flexibilidad administrativa para gestionar tiempos y cargas laborales, la formación docente continua centrada en el uso pedagógico de tecnologías y una cultura de colaboración que promueva el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre profesionales.

Por el contrario, cuando el clima escolar se caracteriza por prácticas autoritarias, comunicación deficiente, demandas administrativas excesivas, ausencia de acompañamiento o poca valoración del trabajo docente, estos elementos actúan como factores de riesgo, intensificando las manifestaciones de tecnoestrés y agotamiento emocional. En tales condiciones, las y los maestros pueden percibir menor control sobre su trabajo, mayor incertidumbre respecto de las expectativas institucionales y un incremento en la sensación de aislamiento profesional. Esto no solo deteriora la salud mental laboral, sino que también impacta la calidad del proceso educativo y las relaciones dentro de la comunidad escolar.

Como señalan Pérez-Guevara, y Puentes-Suárez (2022) un clima escolar positivo constituye uno de los recursos organizacionales más importantes para amortiguar los efectos del tecnoestrés, ya que proporciona espacios de apoyo emocional, acceso a recursos tecnológicos, oportunidades de formación y un marco organizacional flexible que se adapta a las necesidades emergentes del profesorado. Por consiguiente, analizar el clima organizacional escolar es elemental para comprender cómo las instituciones educativas pueden convertirse en entornos que promuevan la salud mental docente o bien en escenarios que profundicen las tensiones asociadas a la transición hacia modelos híbridos (ver Figura 3).

El análisis del clima organizacional escolar permite comprender cómo los recursos institucionales, las prácticas de liderazgo y las dinámicas de colaboración pueden amortiguar o intensificar las tensiones derivadas del trabajo docente híbrido. En particular, cuando las instituciones generan ambientes de apoyo, acompañamiento y participación, los efectos del tecnoestrés se reducen significativamente; por el contrario, climas autoritarios, rígidos o desestructurados pueden amplificar el desgaste emocional, la inseguridad y la fatiga laboral. Sin embargo, más allá de su

función como factor protector o de riesgo, el tecnoestrés tiene consecuencias directas en la práctica docente cotidiana y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el siguiente apartado examina el impacto del tecnoestrés en la práctica pedagógica y en la calidad educativa, destacando cómo este fenómeno influye en la motivación, la creatividad, la interacción con estudiantes y el desempeño académico en los entornos híbridos contemporáneos.



**Figura 3.**

Factores del clima organizacional escolar en la enseñanza híbrida (representación conceptual)

**Nota:** Elaboración propia a partir de Hoy y Miskel (2013) y Pérez-Guevara, y Puentes-Suárez (2022).

### Impactos del tecnoestrés desde las y los ciudadanos, las comunidades y las instituciones

Sobre la base de lo anterior se enfatiza la necesidad de comprender el alcance social de los fenómenos analizados. En este sentido, el tecnoestrés y el burnout híbrido docente no solo constituyen problemas individuales o laborales, sino fenómenos con repercusiones profundas en distintos niveles del entramado educativo.

#### Impacto en las y los ciudadanos: docentes, estudiantes y familias

Desde la perspectiva de las y los docentes —ciudadanos que sostienen cotidianamente el derecho a la educación—, el tecnoestrés y el burnout híbrido afectan su bienestar emocional, su proyecto de vida laboral y su percepción de sentido del trabajo. La acumulación de desgaste puede derivar en ausentismo, rotación, desmotivación e incluso abandono de la profesión, lo que repercute en la continuidad y calidad de los procesos formativos.

Para el estudiantado, el malestar docente se traduce en menor acompañamiento afectivo, menos capacidad para generar ambientes de aprendizaje significativos y una disminución en la creatividad pedagógica. Las aulas —físicas y virtuales— pueden volverse espacios más tensos, rutinarios o fragmentados, lo que impacta el compromiso y la motivación estudiantil.

En las familias, la hiperconectividad y la disponibilidad extendida del profesorado pueden generar expectativas irreales de atención inmediata, naturalizar la respuesta en horarios no laborales y contribuir a la invisibilización del cuidado de la salud mental docente. La falta de recursos tecnológicos o competencias digitales en los hogares puede incrementar la presión sobre las y los maestros.

### Impacto en las comunidades educativas

Las comunidades educativas —entendidas como redes de interacción entre docentes, estudiantes, familias, directivos y personal de apoyo— se ven interpeladas por el tecnoestrés. Cuando el desgaste y la sobrecarga se vuelven frecuentes, tienden a deteriorarse la confianza, la cohesión y el sentido compartido de propósito.

La sobreexigencia tecnológica puede profundizar brechas entre escuelas, entre docentes con distintos niveles de formación y entre comunidades con diferente acceso a dispositivos y conectividad. Estas desigualdades desafían las capacidades de las comunidades para construir proyectos educativos inclusivos y equitativos, y ponen en tensión la corresponsabilidad en el cuidado del bienestar docente y estudiantil.

### Impacto en las instituciones escolares y los sistemas educativos

En el plano institucional, el tecnoestrés y el burnout híbrido pueden expresarse en indicadores como incremento de licencias médicas, reducción de la calidad del servicio educativo, dificultades para implementar reformas curriculares y menor capacidad para sostener innovaciones pedagógicas en el largo plazo.

Los sistemas educativos que no reconocen la centralidad de la salud mental docente corren el riesgo de implementar políticas de digitalización sin considerar sus impactos psicosociales, lo que provoca modelos híbridos técnicamente robustos pero humanamente insostenibles. Por el contrario, aquellos sistemas que integran el bienestar laboral como prioridad es posible que diseñen estrategias de formación, acompañamiento y gestión de recursos que fortalezcan el rol de las escuelas como instituciones cuidadoras y promotoras de ciudadanía.

### Recomendaciones para políticas educativas y organizacionales

El abordaje del tecnoestrés y del burnout híbrido en el profesorado exige políticas integrales que articulen dimensiones estructurales, organizacionales y subjetivas. La experiencia latinoamericana reciente ofrece elementos para formular recomendaciones dirigidas tanto a los sistemas educativos como a las instituciones escolares (ver Tabla 5).

Estas recomendaciones apuntan a construir escuelas capaces de sostener prácticas pedagógicas híbridas ética y humanamente viables, donde la innovación tecnológica no se desarrolle a costa de la salud mental del profesorado ni de la cohesión de las comunidades educativas.

**Tabla 5.**  
Síntesis de recomendaciones para políticas educativas y organizacionales en contextos híbridos.

| RECOMENDACIÓN                                                  | DESCRIPCIÓN                                                                                                                     | OBJETIVO PRINCIPAL                                                                  |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Programas de bienestar laboral docente con enfoque psicosocial | Implementación de estrategias permanentes de apoyo emocional, acompañamiento psicológico y prevención de riesgos psicosociales. | Promover la salud mental y reducir el estrés laboral docente.                       |
| Formación continua en competencias digitales pedagógicas       | Desarrollo de habilidades tecnopedagógicas, diseño didáctico digital y uso crítico de TIC.                                      | Fortalecer la autoeficacia y disminuir la incertidumbre tecnológica.                |
| Reducción de cargas administrativas innecesarias               | Simplificación de procesos y redistribución de tareas no pedagógicas.                                                           | Disminuir la sobrecarga cognitiva y liberar tiempo para la planificación didáctica. |
| Políticas de desconexión digital institucional                 | Establecimiento de límites horarios, regulación de mensajería fuera de jornada y criterios de comunicación.                     | Proteger el equilibrio vida-trabajo y disminuir la tecnoinvasión.                   |
| Liderazgo escolar empático y con enfoque humano                | Directivos que promueven acompañamiento, reconocimiento y comunicación clara.                                                   | Mejorar el clima organizacional y reducir el agotamiento laboral.                   |
| Infraestructura tecnológica digna y equitativa                 | Dotación de equipos, conectividad, plataformas estables y soporte técnico.                                                      | Garantizar condiciones laborales justas y disminuir la frustración tecnológica.     |

**Nota.** La tabla sintetiza recomendaciones clave para fortalecer el bienestar laboral docente y mejorar las condiciones del trabajo híbrido en América Latina. Elaboración propia con base en OMS (2022), UNESCO (2021, 2022), CEPAL (2021b), Pérez-Guevara, y Puentes-Suárez (2022), y Maggio (2021).

### CONCLUSIONES

La transición hacia modelos híbridos en América Latina no representa solo un cambio técnico, sino una reconfiguración estructural del trabajo docente que ha institucionalizado la disponibilidad extendida y la intensificación laboral. La revisión analítica de los 60 documentos que conformaron el corpus de este estudio (provenientes de Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Redalyc), se concluye que el tecnoestrés docente es un fenómeno sistémico cuya gravedad está directamente indexada a las brechas de infraestructura regional reportadas por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021b) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022).



Desde la perspectiva psicosocial defendida en este capítulo, el hallazgo más significativo es la validación del clima organizacional escolar como la variable mediadora por excelencia. La evidencia analizada permite afirmar que el tecnoestrés no es una falla de competencia individual, sino una respuesta al distrés institucional. Existe una conexión intrínseca entre los resultados de esta revisión y la teoría de demandas y recursos laborales, en tanto que, cuando el liderazgo escolar es empático y promueve la desconexión digital, el impacto de la tecnoansiedad y la tecnoinvasión disminuye significativamente, incluso ante recursos tecnológicos limitados (Bakker y Demerouti, 2017; Salanova, 2020).

Por lo tanto, el impacto del bienestar docente trasciende la esfera privada. El agotamiento del profesorado degrada la calidad de la interacción pedagógica, fractura la confianza en las comunidades educativas y compromete la sostenibilidad de las políticas de digitalización.

En este sentido, la toma de decisiones fundada en la evidencia aquí señalada propone que las políticas educativas deben transitar de un enfoque de “alfabetización instrumental” hacia uno de “ecología del bienestar digital”, en el cual la regulación de la carga laboral y el fortalecimiento del tejido socioemocional institucional constituyan una prioridad (OMS, 2022; UNESCO, 2022).

El presente capítulo, como toda investigación documental-analítica, se reconocen limitaciones que deben ser consideradas para futuros trabajos; 1). El sesgo de publicación, dado que, al centrarse en bases de datos indexadas y reportes de organismos internacionales, es probable que experiencias locales de resistencia o innovación desarrolladas en zonas rurales o comunidades marginadas no estén suficientemente representadas en la literatura académica formal; 2). La temporalidad, ya que, la velocidad de la evolución tecnológica en el periodo pospandemia, hace que algunos hallazgos vinculados a herramientas específicas podrían quedar obsoletos rápidamente; no obstante, las dimensiones psicosociales identificadas (ansiedad, invasión e inseguridad) mantienen su validez estructural (Villagrán-Rueda y Jasso-Velázquez, 2024).; 3). La heterogeneidad regional: si bien fue posible identificar tendencias comunes en América Latina, las disparidades normativas entre países limitan la generalización absoluta de las recomendaciones de política pública.

Por último, es necesario destacar la importancia de este estudio que abre una agenda prioritaria para investigaciones empíricas que incorporen metodologías mixtas que permitirá contrastar la evidencia documental sistematizada con la narrativa vivencial del profesorado en sus contextos específicos de bimodalidad.

## REFERENCIAS

- Bakker, A.B., y Demerouti, E. (2017). La teoría de las demandas y los recursos laborales (The theory of labor demands and resources). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115 [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1576-59622013000300003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622013000300003) <https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021a). *Educación y desigualdad en América Latina* (Education and inequality in Latin America). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36835-educacion-desigualdad-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (15 de octubre de 2021b). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19* (Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2021: Labor dynamics and employment policies for a sustainable and inclusive recovery beyond the COVID-19 crisis). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47192-estudio-economico-america-latina-caribe-2021-dinamica-laboral-politicas-empleo>
- Gil-Monte, P. R., (2003). Síndrome de agotamiento: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318052004>
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva) [Teaching in the knowledge society (Education in the age of invention)]. Octaedro..
- Hoy, W.K., y Miskel, C.G. (2013). *Administración educativa: Teoría, investigación y práctica* (Educational administration: Theory, research and practice) (9.ª ed.). McGraw-Hill
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1986). *Manual del inventario de Burnout de Maslach* (Maslach Burnout Inventory Manual) (2ª ed.). Prensa de psicólogos consultores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). La escasez docente en América Latina y el Caribe: la UNESCO lanza un informe mundial y una estrategia para fortalecer la profesión (Teacher shortages in Latin America and the Caribbean: UNESCO launches a global report and strategy to strengthen the profession). UNESCO <https://www.unesco.org/es/articles/la-escasez-docente-en-america-latina-y-el-caribe-la-unesco-lanza-un-informe-mundial-y-una-estrategia>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Organización. Mundial de la Salud (OMS) (28 de septiembre de 2022). La OMS y la OIT piden nuevas medidas para abordar los problemas de salud mental en el trabajo (The WHO and ILO are calling for new measures to address mental health problems at work). <https://www.who.int/es/news/item/28-09-2022-who-and-ilo-call-for-new-measures-to-tackle-mental-health-issues-at-work>

- Pérez, E., Vázquez, A., Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios (Distance education in times of COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 24(1), 123–147 <https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460016/331464460016.pdf>
- Pérez-Guevara, D., y Puentes-Suárez, A. (2022). *Clima Escolar: Conceptualización y variables. Pensamiento y Acción*, (32), 43–62. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion/article/view/13933](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/13933)
- Salanova, M. (2020). How to survive COVID-19? Positive psychology in the workplace. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 594–600. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1795397>
- Salanova, M. (2004). Tecnoestrés y autoeficacia: ¿vinculando lo invulnerable? En M. Salanova, R. Grau, I.M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.). Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia [Technostress and self-efficacy: linking the unlikable? In M. Salanova, R. Grau, I.M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens and M. García-Renedo (Eds.). *New horizons in self-efficacy research*] (pp. 91–98). Universitat Jaume I.
- Schaufeli, W.B., y Bakker, A.B. (2004). Demandas laborales, recursos laborales y su relación con el agotamiento y el compromiso: un estudio multimuestral (Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study). *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Villagrán-Rueda, S., Vasconcelos-Ramírez, M.A., y Espinoza-Sandoval, J. (2022). *Factores de riesgo psicosocial* (Psychosocial risk factors). UNAM/FES-Iztacala/LEED. <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.98835.4.6>
- Villagrán-Rueda, S. y Jasso-Velázquez, D. (2024). Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México. En: Gutiérrez-Hernández, N. (Coord.) Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México [Guidelines, problems and challenges of contemporary education in Mexico. In: Gutiérrez-Hernández, N. (Coord.) *Guidelines, problems and challenges of contemporary education in Mexico*] (1ª ed.) (pp. 225 –248). Paradoja Editores