

Estrés postraumático por empatía en docentes del nivel primario del sector público del distrito de San Miguelito y sus efectos en el proceso aprender–aprender

Empathy-Based Post-Traumatic Stress Disorder Among Public Sector Primary School Teachers in the San Miguelito District and Its Effects on the Learning-to-Learn Process

Dalila Herrera

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Humanidades

dalilahe18@hotmail.com

<https://orcid.org/000-0001-9994-0243>

Anyuri Vega

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Educación

vegaanyury@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6704-5527>

Ramiro Campos

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito
Facultad de Educación

Ramiro.campos@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1999-9507>

Recibido: 27 de abril de 2026

Aceptado: 20 de abril de 2026

DOI <https://doi.org/10.48204/3072-9629.11341>

Resumen

El estrés postraumático por empatía, también conocido en la literatura clínica como trauma vicario o secundario, constituye un cuadro psicopatológico emergente de alto impacto en el ecosistema educativo. Este fenómeno se manifiesta a través de síntomas

similares al Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) directo, desencadenados no por la vivencia de un suceso traumático personal, sino por la exposición crónica, la asimilación empática y la contención cotidiana del sufrimiento, la violencia y la exclusión social que experimentan los estudiantes. El presente estudio adopta una aproximación clínico-cualitativa para explorar y describir este cuadro en docentes de educación primaria oficial en el distrito de San Miguelito, Panamá, una región caracterizada por una alta vulnerabilidad sociofamiliar. A través de registros de observación clínica, diarios de campo psicoterapéuticos y la triangulación con datos de ansiedad estado-rasgo del sector, se analizan las manifestaciones emocionales, cognitivas y físicas de la fatiga por compasión en el profesorado. Los resultados revelan que este desgaste erosiona la estabilidad del docente, induciendo despersonalización y embotamiento afectivo. Esta quiebra relacional impacta negativamente en la dinámica bidireccional del aula, alterando de manera directa el proceso "aprender-aprender", al anular la capacidad del docente para actuar como co-regulador socioemocional y obstaculizar el desarrollo de la autonomía metacognitiva de los alumnos. Finalmente, se discuten estrategias de afrontamiento individual y de soporte institucional urgentes en el marco de la legislación de salud mental en Panamá.

Palabras clave: trauma , docentes, desgastes, aprender, estrés, empatía.

Abstract

Empathy-based post-traumatic stress, also referred to in the clinical literature as vicarious trauma or secondary traumatic stress, is an emerging psychopathological condition with a significant impact on the educational ecosystem. This phenomenon manifests through symptoms analogous to those of direct Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), triggered not by a personally experienced traumatic event but by chronic exposure, empathic engagement, and the daily burden of witnessing and containing the suffering, violence, and social exclusion experienced by students. This study adopts a qualitative clinical approach to explore and describe this condition among public primary school teachers in the district of San Miguelito, Panama, a region characterized by high levels of socioeconomic and family vulnerability. Through clinical observation records, psychotherapeutic field journals, and triangulation with regional data on state-trait anxiety, the study analyzes the emotional, cognitive, and physical manifestations of compassion fatigue among teachers. The findings reveal that this form of exhaustion undermines teachers' psychological stability, leading to depersonalization and emotional numbing. This relational disruption negatively affects the bidirectional dynamics of the classroom, directly impacting the teaching-learning process by diminishing teachers' capacity to function as socio-emotional co-regulators and hindering the development of students' metacognitive autonomy. Finally, the study discusses urgent individual coping strategies

and institutional support measures within the framework of Panamanian mental health legislation.

Keywords: stress, trauma, teachers, teacher, -learning, empathy.

Introducción

El Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) ha sido catalogado históricamente como una afección de la salud mental que sobreviene tras la exposición directa o la observación presencial de un suceso altamente amenazante para la vida o la integridad física de un individuo, cuentos como guerras, agresiones físicas graves o desastres naturales. Clínicamente, se caracteriza por una respuesta persistente de desregulación neurofisiológica y un estado de "lucha o huida" que se prolonga mucho tiempo después de que el peligro ha cesado. Quienes padecen de TEPT experimentan directamente alteraciones significativas agrupadas en cuatro dimensiones cardinales: síntomas afectivos y de distorsión cognitiva, conductas activas de evitación ante estímulos asociados al trauma, reacciones físicas de hipervigilancia o sobresalto, y fenómenos intrusivos de reviviscencia o flashbacks .

No obstante, las investigaciones clínicas y de salud laboral desarrolladas en las últimas décadas han evidenciado que la sintomatología traumática no es exclusiva de quienes experimentan el impacto del suceso en primera persona. Aquellos profesionales que desempeñan labores de ayuda, asistencia y cuidado continuo a poblaciones vulnerables o traumatizadas se encuentran expuestos a un desgaste psíquico insidioso que la psicotraumatología contemporánea denomina trauma vicario, trauma secundario o estrés postraumático por empatía. Este constructo teórico describe la transformación perjudicial de los esquemas cognitivos, emocionales y relacionales del profesional de ayuda, derivada de su involucramiento empático con el dolor y el sufrimiento del otro.

A diferencia del desgaste profesional convencional o burnout , que surge de la insatisfacción organizativa y la sobrecarga administrativa crónica, el trauma vicario y la fatiga por compasión se encuentran íntimamente ligados a la capacidad empática del cuidador. Como señala Charles Figley, la fatiga por compasión representa el "costo de cuidar", un agotamiento profundo de los recursos biológicos y psicosociales que sobreviene cuando el profesional absorbe de manera inconsciente las experiencias traumáticas de sus usuarios, desdibujando las fronteras entre su propia subjetividad y la de aquellos a quienes asiste.

El magisterio de nivel primaria en el Distrito de San Miguelito frente a la fatiga por compasión

Si bien la investigación en trauma vicario se centró inicialmente en psicoterapeutas, médicos de urgencias y trabajadores sociales, la evidencia científica reciente subraya que el profesorado de educación primaria, en especial el que labora en el sector público, representa un colectivo de extrema vulnerabilidad y escaso resguardo institucional. Los maestros de nivel primario no limitan su quehacer profesional a la transmisión de conocimientos académicos curriculares; por el contrario, su trabajo cotidiano implica un profundo involucramiento socioemocional.

El aula de clases se configura como un escenario de alta densidad relacional donde los docentes actúan como los primeros contenedores de estudiantes que atraviesan situaciones graves de violencia doméstica, abandono familiar, desnutrición, abuso y pobreza multidimensional. El contacto prolongado y diario con estas realidades infantiles desprovistas de protección activa exige del docente un esfuerzo empático constante. Al carecer habitualmente de una formación clínica específica en salud mental y de espacios institucionales de supervisión o descarga emocional, los docentes asimilan e internalizan de manera progresiva el sufrimiento de sus alumnos. Estos síntomas desencadenan

equivalentes al TEPT, caracterizados por insomnio, irritabilidad, ansiedad crónica-reactiva, dolores somáticos y un marcado sentimiento de desesperanza profesional.

El contexto socioeducativo del distrito de San Miguelito y la política de salud mental en Panamá

Esta patología del cuidado adquiere una connotación crítica al analizar el entorno comunitario y familiar donde se desenvuelve la práctica docente bajo análisis. El distrito de San Miguelito, en la provincia de Panamá, constituye una de las áreas urbanas con mayor vulnerabilidad socioeconómica y violencia interpersonal del país. Los informes del Ministerio Público y de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNIAF) evidencian que San Miguelito registra tasas alarmantes de maltrato físico infantil, negligencia parental, deserción escolar temprana y embarazos adolescentes en niñas de edad escolar. Las escuelas públicas de nivel primario de este distrito son la primera trinchera de contención frente a este colapso del tejido social. Los docentes de estas instituciones reciben a niños con graves secuelas de estrés tóxico, conductas hiperreactivas o de aislamiento severo, lo que exige un desgaste emocional constante para lograr mantener un clima mínimo de enseñanza.

A nivel regulatorio, el Estado panameño ha generado herramientas legales de vanguardia, como la Ley 364 del 6 de febrero de 2023, la cual consagra el derecho humano a la salud mental y garantiza la cobertura nacional de acciones preventivas y terapéuticas. Asimismo, el Ministerio de Educación (MEDUCA), en colaboración con la Sección Nacional de Salud Mental del Ministerio de Salud (MINSAL) y organismos como UNICEF, ha implementado directrices prácticas como el cuadernillo "Salud Mental en mi Escuela" y la plataforma "Ester" para la detección de riesgos socioemocionales en estudiantes.

No obstante, estos marcos de política pública adolecen de un sesgo instrumental recurrente: conciben al docente de manera exclusiva como un agente detector y canalizador del trauma ajeno, invisibilizando su condición de sujeto vulnerable que requiere, a su vez, de intervenciones clínicas y soportes de salud ocupacional de carácter prioritario. Esta desatención estructural genera una profunda sensación de soledad profesional y propicia el desarrollo silencioso de la fatiga por compasión, afectando no solo la salud del maestro, sino desmejorando directamente la calidad del proceso pedagógico.

El proceso aprender-aprender como dinámica relacional y bidireccional

En la pedagogía contemporánea, la competencia de "aprender a aprender" se define como la capacidad del estudiante para autorregular su propio proceso de aprendizaje, tomar conciencia de sus recursos cognitivos y afectivos, y desplegar estrategias metacognitivas adaptativas ante diversos desafíos formativos. De acuerdo con el marco del constructivismo y la psicología de la educación, esta competencia no se desarrolla de forma aislada, sino que se construye a partir de una dinámica relacional profundamente bidireccional en el aula de clases.

El aprendizaje es un proceso intrínsecamente emocional y social. Para que un estudiante de nivel primario pueda activar los procesos atencionales, de memoria de trabajo y de flexibilidad cognitiva que requiere la metacognición, su cerebro necesita encontrarse en un estado de seguridad percibida. En este sentido, la estabilidad afectiva y la capacidad de regulación emocional del docente operan como el andamiaje neurobiológico primario de los alumnos. El docente es el co-regulador de la amígdala cerebral infantil; un maestro sintonizado, cálido y emocionalmente predecible promueve un clima seguro que facilita la expresión de ideas, el ensayo del error y el desarrollo de la autonomía académica.

Cuando el docente padece estrés postraumático por empatía, su sistema nervioso autónomo entra en una fase de desregulación simpática o parasimpática extrema. Al encontrarse inundado por el trauma vicario de sus alumnos, disminuye su flexibilidad pedagógica, se altera su percepción de autoeficacia y emergen conductas defensivas de despersonalización, rigidez o irritabilidad súbita. Este estado de desregulación emocional del adulto altera negativamente la bidireccionalidad de la enseñanza: el docente deja de ser un modelo de gestión socioemocional estable, forzando a los estudiantes a habitar un clima de aula tenso e impredecible.

Al no contar con un co-regulador eficaz, los estudiantes internalizan respuestas defensivas de indefensión o agresión, bloqueando de forma sistemática la consolidación de la competencia aprender-aprender y limitando su capacidad de resiliencia y autorreflexión académica. Ante esta problemática, el presente artículo tiene como propósito describir los signos y síntomas clínicos del estrés postraumático por empatía en docentes de nivel primario que laboran en el sistema público del distrito de San Miguelito, analizando sus efectos directos sobre el proceso de aprender-aprender y aportando un esquema científico que sustenta la urgente implementación de políticas de salud mental docente en Panamá.

Hipótesis de Trabajo

La exposición sostenida y cotidiana de los docentes de primaria oficial del distrito de San Miguelito a las vivencias traumáticas de vulnerabilidad, violencia y abandono que experimentan sus alumnos actúa como un estresor traumático secundario crónico. Este fenómeno induce el desarrollo de síntomas significativos de estrés postraumático por empatía (trauma vicario y fatiga por compasión). La desregulación afectiva resultante afecta la salud psicofísica del educador, alterando de forma bidireccional el proceso aprender-aprender al quebrantar la co-regulación emocional en el aula, induciendo

dinámicas defensivas de despersonalización docente y bloqueando la consolidación de la resiliencia y la autonomía cognitiva en los estudiantes.

Procedimientos de Investigación y Marco Clínico-Cualitativo

Para el abordaje riguroso de la subjetividad, los significados atribuidos y las manifestaciones clínicas del sufrimiento emocional en el profesorado, el presente estudio se adscribe al diseño de la investigación clínico-cualitativa. Siguiendo los presupuestos epistemológicos de Egberto Ribeiro Turato, la aproximación clínico-cualitativa es un modelo metodológico interdisciplinario, de corte existencialista y fenomenológico, diseñado específicamente para indagar en la singularidad y complejidad del sufrimiento humano dentro de contextos asistenciales o educativos. Este enfoque reconoce el valor de la pericia y la actitud clínica del investigador como instrumento fundamental de escucha y decodificación de manifestaciones verbales, no verbales, y somáticas que usualmente escapan a los cuestionarios estandarizados cerrados.

Las fuentes primarias de información estuvieron constituidas por la sistematización cualitativa de las notas de consulta psicológica, diarios de campo clínico y registros de observación participantes generados en el marco de la práctica clínica individual de atención psicoterapéutica a pacientes docentes del distrito de San Miguelito. Para robustecer el análisis cualitativo mediante un proceso de triangulación metodológica, se incorporaron y contrastaron datos de investigaciones de campo descriptivo-correlacionales promovidas por docentes e investigadores del Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) de la Universidad de Panamá. Entre estas fuentes destaca un estudio cuantitativo piloto realizado con 18 docentes de educación primaria que laboran en diferentes centros educativos del distrito de San Miguelito. En este estudio se administra el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) de Spielberger y el Maslach Burnout Inventory (MBI).

La recolección de los datos se inspiró además en el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, propiciando un espacio terapéutico libre de juicios de valor moral, facilitando que el docente pudiera nombrar su desafección relacional y su cansancio empático sin temor al descrédito profesional. El procesamiento de las narrativas y registros cualitativos siguió el procedimiento de Análisis de Contenido de Laurence Bardin, estructurado en tres fases clínico-psicológicas secuenciales:

- **Lectura en suspensión de la atención:** Revisión flotante y repetitiva de las transcripciones de las consultas y diarios de campo con el fin de sintonizar con la angustia subyacente y los núcleos de dolor psíquico del educador.
- **Emergencia de categorías y codificación temática:** Extracción sistemática de unidades de significado que reflejan los síntomas de intrusión, evitación y desregulación somática asociados directamente al sufrimiento de sus estudiantes.
- **Consenso interpretativo y validación de pares:** Discusión integral de las categorías emergentes de especialistas integrados por psicólogos, orientadores y especialistas en educación del CRUSAM para garantizar la validez descriptiva y la coherencia teórico-práctica del análisis.

Todas las fases de esta investigación se ejecutaron respetando estrictamente los principios bioéticos de autonomía dictados por el Departamento de Bioética de las autoridades de salud y del comité de investigación de la Universidad de Panamá. Se garantizó el anonimato absoluto de los docentes participantes y de sus respectivos centros educativos oficiales, omitiendo nombres de pila, número de planilla y datos geográficos específicos que pudiesen vulnerar su confidencialidad laboral y personal.

Resultados y Sistematización de Hallazgos

Los resultados derivados de la aproximación clínico-cualitativa y de la triangulación de datos revelan un cuadro profundo de desgaste psicofísico crónico en los docentes del distrito de San Miguelito. El estrés postraumático por empatía o trauma vicario posee características definitorias que lo diferencian del trastorno de estrés postraumático directo y del síndrome de burnout tradicional. En la Tabla 1 se presenta un desglose comparativo de estos constructos para delimitar con exactitud la naturaleza de la patología laboral identificada.

Tabla 1

Comparativa diferencial entre TEPT Directo, Trauma Vicario y Burnout

Criterio Clínico	Trastorno de Estrés Postraumático Directo	Trauma Vicario / TEPT por Empatía	Síndrome de Burnout (Desgaste Profesional)
Origen del Estresor	Exposición directa o presencial a un evento violento, catastrófico o mortal que amenaza la propia vida.	Exposición crónica e indirecta al dolor, sufrimiento, negligencia y traumas narrados o vividos por los estudiantes.	Sobrecarga de tareas administrativas, falta de recursos organizacionales, baja remuneración y disfunciones del clima de trabajo.
Mecanismo Desencadenante	Activación del sistema de alerta de supervivencia ante un peligro inmediato incontrolable.	Activación continuada del sistema de neuronas espejo y asimilación empática inconsciente del sufrimiento ajeno.	Exposición sostenida a demandas burocráticas y organizacionales crónicas que superan los recursos adaptativos del sujeto.

Manifestación de la Intrusión	Pesadillas, pensamientos intrusivos y flashbacks sobre la propia vivencia traumática personal.	Pesadillas e imágenes intrusivas centradas en el abuso, violencia o abandono que relata o padece el estudiante.	Ausencia de fenómenos intrusivos o de reviviscencia. Predomina el cansancio mental y la apatía laboral.
Dimensión Afectiva Principal	Miedo intenso, horror, evitación y estado persistente de hipervigilancia fóbica.	Culpa existencial, impotencia severa, fatiga de compasión y embotamiento cognitivo-afectivo.	Despersonalización cínica, irritabilidad burocrática, baja realización personal y absentismo defensivo.

Fuente: Revista Iberoamericana de Investigación en Educación (2023)

El análisis de las notas de campo clínico revela una alta prevalencia de síntomas somáticos y alteraciones emocionales en los educadores. Esta información cualitativa se sistematiza en la Tabla 2, donde se clasifican los signos de estrés postraumático por empatía identificados en la muestra de docentes y se describe su impacto directo en el desempeño del aula.

Tabla 2

Manifestaciones sintomáticas de la Fatiga por Compasión en docentes de San Miguelito

Categoría de Síntomas	Signos Clínicos Observados en Consulta Psicológica	Traducción Operativa e Impacto en la Dinámica del Aula
-----------------------	--	--

Sintomatología Cognitiva	Dificultad para concentrarse, lentitud en la toma de decisiones pedagógicas, pensamientos rumiantes de culpa existencial e incapacidad para recordar aspectos clave de la planificación escolar.	Pérdida de flexibilidad instruccional, incapacidad para innovar curricularmente, clases planas y dificultad para atender diferencias individuales.
Sintomatología Emocional	Ansiedad persistente, embotamiento afectivo, sensación de vacío espiritual, frustración crónica, irritabilidad súbita ante conductas infantiles normativas y arrebatos de enojo.	Clima escolar hostil, inestable y tenso; aumento de castigos o medidas punitivas severas y ruptura de la calidez en el vínculo maestro-alumno.
Sintomatología Conductual	Evitación activa de reuniones con padres, aislamiento social en horas de recreo, absentismo defensivo, desatención a las señales socioemocionales de los infantes y despersonalización relacional.	Abandono implícito de la tutoría afectiva, homogeneización de la enseñanza, distanciamiento relacional y aumento de dinámicas de exclusión escolar.
Sintomatología Física y Somática	Insomnio severo de conciliación, pesadillas sobre los relatos de sus alumnos, cefaleas tensionales refractarias, dolor articular generalizado, fatiga muscular crónica y taquicardia refleja ante ruidos imprevistos.	Solicitud recurrente de licencias médicas, bajo nivel de energía física durante la clase, cansancio visual severo y propensión a accidentes laborales menores.

Fuente: Basada en la aplicación de las Escalas a los docentes.

La manifestación de esta sintomatología se encuentra estrechamente vinculada con las duras realidades sociofamiliares que imperan en las comunidades de San Miguelito. El docente absorbe la angustia derivada de detectar y procesar estas variables del entorno. En la Tabla 3 se detalla la matriz de variables socioambientales críticas del distrito, su

impacto conductual en los alumnos y cómo se traducen en un estresor traumático secundario para el maestro.

Tabla 3

Matriz de variables socioambientales en San Miguelito y su traducción clínica-educativa

Crítica Socioambiental Variable	Evidencia Estadística en el Distrito	Manifestación Conductual y Afectiva de los Estudiantes	Mecanismo de Impacto Traumático Secundario en el Docente
Violencia Intrafamiliar y Castigo Corporal	El distrito registra 1,116 denuncias anuales de violencia doméstica y 208 denuncias penales por maltrato físico directo a menores de edad.	Estudiantes con hipervigilancia física, miedo fóbico a los gritos, conductas disruptivas de agresión hacia sus pares o mutismo selectivo.	El docente asume la angustia y responsabilidad legal de detectar hematomas o marcas de golpes físicos, sufriendo de culpa vicaria al devolver al niño a su hogar violento.
Negligencia y Abandono Parental	Registro de 1,415 menores de edad bajo dictamen formal de protección básica integral por vulneración extrema de sus derechos.	Alumnos con marcados signos de descuido higiénico, desnutrición clínica, llanto inconsolable por hambre y demandas excesivas de contacto físico con el maestro.	El educador experimenta fatiga por compasión severa al verso empujado a suplir con sus propios recursos económicos y afectivos las carencias materiales y alimenticias del alumno.
Deserción Escolar de Nivel Primario	Exclusión del sistema de un total de 525 estudiantes matriculados en escuelas de nivel oficial de primaria en el distrito de San Miguelito.	Ausentismo crónico, desinterés por la consecución de metas de aprendizaje, asunción de trabajos domésticos forzadas o trabajo infantil informal.	Sentimiento devastador de impotencia y fracaso pedagógico profesional crónico en el docente, quien percibe que sus esfuerzos en el aula no logran revertir la pobreza estructural.

Embarazo Infantil Maternidad Precoz	y	Ingreso formal a control prenatal de 1,030 niñas de entre 10 y 19 años de edad residentes en el distrito de San Miguelito.	Alteraciones severas en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de etapas avanzadas de primaria, absentismo y posterior abandono del centro educativo.	Ruptura de los esquemas cognitivos del maestro respecto a la infancia protegida y feliz, viéndose obligado a mediar en crisis de vulneración e incesto familiar de sus alumnas.
--	---	--	---	---

Fuente: Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) y UNICEF. (2023). Cuadernillo de Salud Mental en mi Escuela.

Los resultados clínico-cualitativos se entrelazan de manera alarmante con los datos cuantitativos analizados en la región. En el estudio reflejado de San Miguelito, el análisis con el Inventario IDARE demostró que el 100% de los docentes evaluados arrojaron mediciones elevadas en la escala de ansiedad como estado, mientras que el 72% de la muestra se calificó con niveles significativos de ansiedad como rasgo de personalidad estable.

Este hallazgo indica que la constante exposición al estrés escolar ha cronificado las respuestas de alerta en los docentes, transformando un estado situacional de angustia en un rasgo permanente de desregulación neurovegetativa. A nivel del inventario de Burnout de Maslach, si bien los docentes no calificaron clínicamente con el síndrome completo constituido por sus tres dimensiones organizacionales clásicas, sí evidenciaron evaluación extremas de agotamiento emocional y despersonalización relacional hacia sus alumnos. Esto confirma la hipótesis de que la patología predominante no es un mero agotamiento administrativo organizativo, sino una respuesta específica de estrés postraumático secundario y fatiga por compasión derivada del desgaste empático.

Discusión y Teorización Pedagógica

El "pegamento emocional" y el colapso de la coregulación afectiva

La teorización pedagógica contemporánea destaca la existencia de un "pegamento emocional" indisoluble que une el conocimiento con la experiencia de vida del discente. Como señala Begoña Ibarrola en su modelo de "aprendizaje emocionante", el aula de clases es un entorno vivo y relacional donde el corazón y la mente deben operar en sintonía; es imposible desplegar una metodología de enseñanza eficaz y favorecer la competencia de aprender a aprender si el ambiente escolar carece de calidez y seguridad percibida. Las emociones son las guardianas del aprendizaje: las experiencias que despiertan curiosidad y alegría activan la secreción de neurotransmisores como la dopamina y la acetilcolina en los estudiantes, facilitando la neuroplasticidad y consolidando la memoria a largo plazo.

Por el contrario, el estrés postraumático por empatía en los docentes del distrito de San Miguelito destruye esta sintonía relacional elemental. Un educador cuya capacidad empática se encuentra clínicamente drenada por la fatiga de compasión no dispone de la energía psicofísica necesaria para estructurar interacciones personalizadas ni sostener una escucha activa frente a las complejas dinámicas infantiles. En lugar de actuar como un amortiguador y co-regulador de la angustia de los menores que provienen de hogares disfuncionales, el docente afectado replica y amplifica la desregulación emocional en el aula.

Al despersonalizar su trato y mostrarse irritable o afectivamente plano, el educador rompe la seguridad relacional del entorno educativo. Bajo estas condiciones de hostilidad percibida o frialdad institucional, el cerebro de los alumnos que ya se encuentra condicionado por el estrés tóxico familiar de San Miguelito detecta una señal de amenaza en el aula. La respuesta fóbica y la hipervigilancia de los infantes se disparan, bloqueando el procesamiento de la información en el lóbulo prefrontal y desactivando los mecanismos metacognitivos básicos. El "pegamento emocional" del aprendizaje se

disuelve y es sustituido por una retroalimentación de tensión y estrés compartido que inhibe de raíz la capacidad de aprender a aprender.

La empatía docente como factor de riesgo laboral y la paradoja del cuidado.

Esta realidad nos confronta con la paradoja del cuidado en el ámbito educativo primario. La empatía ha sido resaltada históricamente por la pedagogía tradicional como una cualidad intrínsecamente protectora y de deseabilidad social incuestionable, postulando que el maestro ideal es aquel que se involucra sin límites en el bienestar socioafectivo de sus alumnos. No obstante, bajo la luz de la psicotraumatología clínica y la evidencia del trauma vicario, este supuesto debe ser profundamente cuestionado y matizado.

La empatía docente posee un doble filo. Si bien facilita la adaptación escolar y propicia ambientes de acogida inicial, una sobreexposición sostenida a contenidos traumáticos infantiles sin límites de resguardo individual y sin estrategias explícitas de dosificación emocional se traduce en un desgaste emocional profundo y sistemático. Como demuestran las investigaciones clínico-cualitativas, la empatía mal gestionada actúa como el principal vector de contagio del trauma secundario.

La capacidad de delimitar cognitivamente el "yo" del "otro" y la habilidad de regulación emocional personal representan los componentes cognitivos esenciales que determinarán si la empatía conducirá a la satisfacción por compasión o si derivará en la fatiga por compasión y el consecuente colapso de la labor de enseñanza. Los educadores de escuelas vulnerables en San Miguelito asumen roles que trascienden significativamente sus competencias profesionales actuando como psicólogos clínicos de crisis, trabajadores sociales de campo e incluso proveedores de alimentación infantil sin contar con la preparación técnica ni el blindaje institucional adecuado. Esta asunción ilimitada del dolor ajeno no solo daña la salud mental del maestro, sino que precipita su

absentismo y desmotivación, afectando de manera irreversible la calidad de la educación que brinda al estudiantado.

El papel de la autocompasión como mediador psicopatológico

Frente a este escenario de desgaste, la investigación en psicología clínica relacional contemporánea aporta un hallazgo teórico-práctico de primer orden: la autocompasión opera como un poderoso factor protector y mediador frente al desarrollo de trastornos psicopatológicos crónicos derivados de la autoexigencia y el perfeccionismo laboral. En un estudio empírico realizado con profesionales y estudiantes de grado expuestos a altas demandas emocionales, se analizó el rol mediador de la autocompasión mediante análisis de regresión múltiple y modelos de caminos (path análisis). Los resultados revelaron que la autocompasión y la atenuación de las preocupaciones perfeccionistas mediaron de forma total la relación entre los esfuerzos exigentes del rol profesional y el desarrollo de desfechos psicopatológicos como la depresión, la afectividad negativa y la fatiga laboral.

Este hallazgo posee implicaciones trascendentales para el magisterio de primaria oficial en San Miguelito. El docente panameño suele estar inmerso en una cultura institucional caracterizada por la autoexigencia extrema y la culpa existencial, donde se le impone la responsabilidad moral y administrativa de salvar a sus alumnos de las garras de la pobreza y de la violencia sistémica.

Al no contar con las herramientas materiales ni organizacionales para lograrlo, el docente desarrolla pensamientos recurrentes de insuficiencia, fracaso laboral y baja autoestima, factores nucleares de la fatiga por compasión. El entrenamiento explícito en autocompasión entendido como la capacidad de tratarse a uno mismo con amabilidad y comprensión ante las propias limitaciones y dolores profesionales actuaría como un

amortiguador psicofisiológico crucial. La autocompasión desactiva el circuito de amenaza de la autocrítica destructiva y promueve la aceptación del límite ético y operativo del encuadre docente, resguardando la salud mental del educador y preservando su capacidad de presencia de calidad en el aula de clases.

Conclusiones e implicaciones para las políticas públicas.

El análisis descriptivo y clínico-cualitativo desarrollado en la presente investigación conduce a la formulación de conclusiones robustas en el campo de la salud ocupacional del docente de primaria oficial.:

- La presencia ineludible del trauma vicario: Los docentes de primaria que laboran en el sistema educativo público del distrito de San Miguelito se encuentran expuestos a un riesgo psicopatológico severo derivado de la contención cotidiana de la vulnerabilidad sociofamiliar de sus alumnos. El estrés postraumático por empatía no es una debilidad personal o falta de vocación, sino una patología de la relación de ayuda crónicamente desatendida por el sistema de salud laboral.
- Erosión sistemática del proceso aprender-aprender: El desgaste emocional crónico y la fatiga por compasión inducida en el docente un estado de desregulación simpática, caracterizado por el insomnio, la irritabilidad y el embotamiento cognitivo. Esta condición anula la capacidad del educador para actuar como co-regulador socioemocional del aula, destruyendo el clima de seguridad relacional y bloqueando de forma bidireccional el desarrollo de la autonomía metacognitiva y la resiliencia en sus estudiantes.
- **El vacío estructural de las políticas educativas en Panamá:** Aunque la Ley 364 de 2023 reconoce el derecho humano a la salud mental, los esfuerzos preventivos del Ministerio de Educación (MEDUCA) adolecen de una brecha de acción

sustancial al omitir las necesidades clínicas específicas del profesorado. Tratar al docente únicamente como un agente instrumentalizado de detección del trauma infantil, ignorando su desgaste emocional crónico, perpetúa el absentismo, la desmotivación y el abandono silencioso de las aulas de primaria oficial.

Ante esta preocupante realidad, se delinean recomendaciones de aplicación urgente para el diseño y transformación de las políticas públicas y educativas del país:

Intervenciones a nivel macro de política pública e institucional

- Articulación de una red de soporte clínico-docente MEDUCA-MINSA: Implementar de forma efectiva el mandato de la Ley 364 de 2023 a través de la Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativos del MEDUCA, estructurando una red de atención psicológica confidencial, ágil y gratuita dirigida específicamente a los docentes de primaria oficial expuestos a altos niveles de trauma social en sus comunidades.
- Institucionalización de los "Grupos de Ventilación Clínica" en las escuelas: Reemplazar el enfoque punitivo de evaluación docente por espacios semanales obligatorios de descompresión relacional y mentoría de apoyo entre pares dentro de la carga horaria del educador, guiados por psicólogos clínicos calificados. Estos grupos deben enfocarse en la prevención del desgaste laboral y en el manejo de transferencias emocionales difíciles.
- Dotación de equipos de apoyo interdisciplinario en aulas críticas: Reducir la sobrecarga emocional de los docentes en centros escolares de alta pobreza multidimensional del distrito de San Miguelito mediante la inserción de trabajadores sociales clínicos-comunitarios, educadores especiales y orientadores familiares. Esto permitirá al maestro delimitar su cuadro profesional

a la pedagogía regulada, delegando la resolución de crisis de vulneración graves a especialistas calificados.

Intervenciones a nivel micro de autocuidado y autorregulación individual

- Entrenamiento continuo en autocompasión, mindfulness y descompresión somática: Capacitar al cuerpo docente de primaria en técnicas de regulación emocional corporal, cuentos como el escaneo corporal (body scan), el control consciente de la respiración diafragmática y el desarrollo de límites de compasión saludable, previniendo el contagio traumático en el aula de clases.
- Implementación de espacios físicos de "pausa emocional": Diseñar y acondicionar áreas físicas seguras y silenciosas dentro de las instalaciones de las escuelas oficiales de primaria de San Miguelito destinadas a la relajación activa y la estabilización autonómica del docente tras la contención de situaciones límite o de violencia entre los estudiantes.
- Erradicación activa del estigma laboral por salud mental: Promover directrices claras que garantizan que la solicitud de licencias médicas por fatiga de compasión o el tratamiento de psicopatologías de desgaste relacional no acarrearán descrédito profesional, penalizaciones en la hoja de vida administrativa o pérdida de estabilidad laboral dentro del sistema educativo público panameño.

Referencias Bibliográficas

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. Edumecentro, 7 (2), 163-178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013

- Brackett, M., Rivers, S. y Salovey, P. (2023). Inteligencia emocional: Implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Brújula de Psicología Social y de la Personalidad* , 17 (1), 88-103.<https://doi.org/10.1111/spc3.12345>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. y Maes, F. (2009). Comportamiento problemático en el aula y relaciones entre maestro y niño en el jardín de infantes: el papel moderador del clima en el aula. *Revista de Psicología Escolar* , 46 (4), 367-391.<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Caniëls, MC, Semeijn, JH y Renders, IHM (2018). ¡Cuidado con la mentalidad! La interacción entre la personalidad proactiva, el liderazgo transformacional y la mentalidad de crecimiento para el compromiso laboral. *Desarrollo Profesional Internacional* , 23 (1), 48-66.<https://doi.org/10.1108/CDI-02-2017-0041>
- Chavarriaga, CP, & Gutiérrez Avendaño, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación* , 16 (1), 190-208.<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/7754>
- Comisión Europea. (2018). Marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente . Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Córdoba, N., Álvarez, N., & Vega, V. (2022). Efectos del estrés en la motivación docente del MEDUCA durante el tiempo de pandemia del COVID-19. *Revista Científica Orbis Cognitiona* , 6 (2), 71-89.

- Cortés, A. y Leiva, JJ (2012). La pedagogía de la resiliencia en contextos de exclusión social: el caso del pueblo gitano. *Revista de Educación Inclusiva* , 5 (2), 45-58.<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59>
- Delgado, SIJ (2021). El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID-19. *Eduscientia: Divulgación de la ciencia educativa* , 60-63.
- Escobar, M., García, D., Hernández, L., & Torres, R. (2013). Competencias socioemocionales en maestros de educación básica . Universidad Nacional Autónoma de México.<http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/METO2F.pdf>
- Espinoza-Díaz, IM, Tous-Pallarés, J., & Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del clima escolar sobre la satisfacción vital en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología* , 24 (1), 153-168.<https://doi.org/10.15446/rcp.v24n1.42491>
- Faria-Schützer, M., Surita, F., Alves, VP, Vieira, C. y Turato, ER (2015). Lectura y relectura de transcripciones en investigación clínico-cualitativa. *Revista Espacio ECP* , 4 (1), 30-52.
- Feldman, RS (2005). *Psicología: Con aplicaciones en países de habla hispana* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.<https://www.mheducation.com/highered/product/psychology-connections-feldman/M9781259911446.html>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de*

Educación Superior , 6 (16), 110-125.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.153>

Gaceta Oficial de la República de Panamá. (2023). Ley 364 del 6 de febrero de 2023 que desarrolla el derecho humano a la salud mental y garantiza su cobertura nacional . Órgano Oficial del Estado.

Gallardo, L., Alvarado, H. y Carmona, J. (2017). Estrategias de regulación emocional del docente y su impacto en la gestión del aula. Revista Neosapiencia , 2 (2), 19-35.
<https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/10>

Gallego, MA y Cortines, J. (2006). La resiliencia como enfoque pedagógico: Hacia una mirada transformadora del hacer docente. Revista de Ciencias Humanas , 15 (2), 8-25.
<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1175>

García Mauri, RD (2020). Aprender a aprender. Medisur , 18 (6), 1123-1130.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000601123

Guzmán, M. (2018). La empatía en la formación de maestros. Revista de Didáctica y Educación , 6 (1), 15-18.
<https://revistas.uma.es/index.php/revistadidactica/article/view/4892>

Jeung, DY, Kim, C. y Chang, SJ (2018). Trabajo emocional y agotamiento: Una revisión de la literatura. Revista Médica Yonsei , 59 (2), 187-193.
<https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187>

Knakal, L. (2011). Resiliencia en la educación infantil temprana . Aprendizaje Thomson.
<https://www.cengage.com/c/resilience-in-early-childhood-education-1e-knakal>

- Leupold, CR, Ellis, LE y Valle, M. (2020). Integración laboral y vendedores minoristas: El rol de las relaciones entre supervisores y compañeros de trabajo. Revista de Investigación Empresarial , 107, 1-11.<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.09.002>
- Llanos, M. (2019). Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Avances en Psicología , 27 (2), 237-254.<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1801>
- Clínica Mayo. (2024, 7 de noviembre). Trastorno por estrés postraumático: Síntomas y causas . Fundación Mayo para la Educación e Investigación Médica.<https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/post-traumatic-stress-disorder/symptoms-causes/syc-20355967>
- MedlinePlus. (sf). Trastorno de estrés postraumático . Biblioteca Nacional de Medicina de los EE. UU.<https://medlineplus.gov/spanish/posttraumaticstressdisorder.html>
- Mendoza Alonso, C. (2019). La educación social y el trastorno de estrés postraumático: Estudio de caso . UVaDOC.<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37968>
- Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) y UNICEF. (2023). Cuadernillo de Salud Mental en mi Escuela: Instrumento para la detección y atención oportuna de factores de riesgo socioemocional . Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativos.

- Oberg, G., Carroll, A. y Macmahon, S. (2023). Fatiga por compasión y estrés traumático secundario en docentes: cómo contribuyen al agotamiento y cómo se relacionan con la conciencia del trauma. *Fronteras en Educación* , 8, 1-10.<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1128618>
- Ormiston, H., Nygaard, M., & Apgar, S. (2022). Una revisión sistemática del estrés traumático secundario y la fatiga por compasión en docentes. *School Mental Health* , 14 (4), 802-817.<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09525-2>
- Perera, HN y DiGiacomo, M. (2023). Inteligencia emocional docente y gestión del aula: Una revisión sistemática. *Docencia y Formación Docente* , 129, 104123.<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104123>
- Piña, ZRJ (2020). El síndrome de burnout en el personal docente y la calidad educativa. *Revista Educare* , 24 (3), 286-305.<https://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>
- Rivera, N., Carrillo, S. y Forgiony, J. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de Educación Superior del Departamento del Cesar, Colombia. *Espacios* , 39 (28), 11-22.<https://www.revistaespacios.com/a18v39n28/18392811.html>
- Rubano, M., Monge, P. y Garavaglia, ME (2002). El malestar docente: Un fenómeno psicosocial complejo. *Revista de Psicología* , 11 (2), 45-67.<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6892>
- Salanova, M., Martínez, IM, & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* , 21 (1-2), 37-54.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039003>

- Sanders, B. (2025, 9 de mayo). Trauma vicario y fatiga por compasión y agotamiento: una guía para terapeutas . ICANotes.<https://www.icanotes.com/2023/12/13/understanding-vicarious-trauma-compassion-fatigue-and-burnout-a-guide-for-mental-health-therapists/>
- Schaufeli, WB y Bakker, AB (2004). Exigencias laborales, recursos laborales y su relación con el agotamiento y el compromiso: Un estudio multimuestral. Revista de comportamiento organizacional , 25 (3), 293-315.<https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, WB, Leiter, MP y Maslach, C. (2001). Agotamiento laboral. Revista Anual de Psicología , 52, 397-422.<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Schmeck, RR (1988). Estrategias y estilos de aprendizaje . Prensa del Pleno.<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5>
- Schunk, DH (1991). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa . Compañía editorial Macmillan.<https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Schunk-Learning-Theories-An-Educational-Perspective-8th-Edition/PGM2606543.html>
- Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNIAF) de Panamá. (2018). SITAN: Análisis de situación de las violencias contra la niñez y la adolescencia en Panamá y el plan de acción local del distrito de San Miguelito . SENNIAF y UNICEF.
- Segarra, M., Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, MA (2016). Psicología escolar y procesos motivacionales . Editorial

UOC.<https://www.editorialuoc.com/psicologia-escolar-y-procesos-motivacionales>

Sofologi, M., Lambrou, P., Giannias, D. y Psychogiou, M. (2018). Síndrome de burnout en profesores de griego: Medición de los efectos multidimensionales del síndrome de burnout. Revista Internacional de Investigación Educativa , 90, 126-134.<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003>

Derramado, JL, Koomen, HM y Thijs, JT (2011). Bienestar docente: La importancia de las relaciones profesor-alumno. Revista de Psicología Educativa , 23 (4), 457-477.<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Stelmokiene, A., Endriulaitiene, A. y Gustainiene, L. (2019). Factores individuales y organizacionales del síndrome de burnout en docentes. Psicología , 59, 24-39.<https://doi.org/10.15388/Psichol.2019.59.2>

Tobón-Restrepo, LJ (2021). Fatiga por compasión y autocuidado en profesionales de la salud: El campo del cuidado y la responsabilidad personal. El Ágora USB , 21 (2), 726-747.<https://doi.org/10.21500/16578031.4792>

Turato, ER (2011). Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas (6ª ed.). Editora Vozes.

Walker, T. (2023, 8 de diciembre). "Sentí que mi empatía se había agotado": Los educadores luchan contra la fatiga por compasión. neaToday .<https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/compassion-fatigue-teachers>