

## Síndrome de burnout en profesores/as durante la pandemia por COVID-19 en Chile



### Burnout Syndrome in teachers during the COVID-19 pandemic in Chile

Bravo Lepe, Juan Carlos; Elizondo Gutiérrez, Marcelo

 Juan Carlos Bravo Lepe  
j.carlosbravolepe@gmail.com  
ColaboraProfe, Chile

 Marcelo Elizondo Gutiérrez  
ps.marceloelizondo@gmail.com  
ColaboraProfe, Chile

**Revista Educación las Américas**  
Universidad de Las Américas, Chile  
ISSN-e: 0719-7128  
Periodicidad: Semestral  
vol. 12, núm. 1, 2022  
ccalisto@udla.cl

Recepción: 14 Agosto 2022  
Aprobación: 27 Diciembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483735007/>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>

**Resumen:** : el estudio identifica el nivel del síndrome de burnout sufrido por docentes de diversas instituciones escolares de Chile, durante la pandemia por COVID-19. El trabajo se desarrolla mediante el análisis de las dimensiones del burnout: agotamiento emocional, realización personal y despersonalización, relacionadas con factores claves de la estructura organizacional de un contexto laboral, el cual, en este caso, lo representan las instituciones educativas. El enfoque del estudio es cuantitativo, no experimental, *ex post facto* y de tipo descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por profesores/as de enseñanza parvularia, básica y media que se desempeñaban en establecimientos educacionales de Chile, durante la pandemia. En cuanto a los niveles del síndrome de burnout en profesores/as, se observan altos niveles de agotamiento emocional (93,4%), falta de realización personal (84,9%) y despersonalización (66,4%), lo que demuestra fatiga y cansancio durante el desarrollo de su trabajo. El hecho de que los niveles de burnout sean altos, en agotamiento emocional y realización personal, se relaciona con factores de las organizaciones escolares que se pueden establecer como estresores. En este contexto, se deben pensar estrategias que permitan prevenir el estrés y burnout en los/as docentes, desarrollando planes de acción, mediante los cuales se avance hacia procesos que fomenten el bienestar emocional de manera permanente y no solo afrontando las consecuencias asociadas a estos fenómenos esporádicamente.

**Palabras clave:** burnout, COVID-19, docentes pandemia, salud mental.

**Abstract:** the study identifies the level of burnout syndrome in teachers during the COVID-19 pandemic in various school institutions in Chile. The work is developed through the analysis between the dimensions of burnout, about emotional exhaustion, personal fulfillment and depersonalization, related to key factors of the organizational structure of a work context, which in this case are represented by educational institutions. The approach of the study is quantitative, non-experimental, *ex post- facto* and descriptive-correlational. The sample consisted of elementary and middle school teachers who worked in educational establishments in Chile, during the pandemic. As for the levels of burnout syndrome in teachers, there are high levels of emotional exhaustion (93.4%), lack of

personal fulfillment (84.9%) and depersonalization (66.4%), which shows fatigue and fatigue during the development of their work. The fact that burnout levels are high in emotional exhaustion and personal fulfillment is related to factors that can be established as stressors of school organizations. In this context, strategies should be thought out to prevent stress and burnout in teachers, developing action plans, through which we move towards processes that promote emotional well-being permanently and not only facing the consequences associated with these phenomena sporadically.

**Keywords:** Burnout, pandemic, COVID-19, mental health, teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó de veintisiete casos de neumonía en la ciudad de Wuhan, China. Por su parte, el comité de emergencia informó acerca del brote por COVID-19, con lo que se establecía una emergencia de salud pública a nivel internacional. De ahí en adelante, se fueron declarando en diversos continentes casos confirmados del virus, comenzando de esta manera la pandemia mundial por Covid-19 (Robinet & Pérez, 2020).

El estudio aborda las dimensiones del síndrome de burnout asociadas a factores claves de la estructura organizacional del contexto laboral educativo, durante la pandemia por COVID-19 en Chile. Los riesgos psicosociales en el mundo del trabajo han ido cobrando mayor relevancia a través del tiempo, comenzando a tener un alto impacto sobre la calidad de vida de los trabajadores, la eficacia y el ausentismo laboral (Gil-Monte, Carretero, Roldán & Núñez, 2005). Durante el año 2000, la Organización Mundial de la Salud declaró, entre estos factores de riesgo, al síndrome de burnout, por su capacidad de afectar la calidad de vida, salud mental e incluso poner en riesgo la vida (Saborío & Hidalgo, 2015).

Los factores de riesgo para la salud de los/as trabajadores/as son múltiples e impactan de diversas formas, principalmente en lo relacionado con el estrés laboral o el desgaste ocupacional, llegando incluso a ser crónico. Es así como la Organización Mundial de la Salud ha oficializado –durante el año 2022– al burnout como una enfermedad de trabajo (Torres, 2022), relacionado con una repuesta al estrés laboral crónico conformado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional (Muñoz, Campaña & Campaña, 2018).

Los motivos que llevaron a estudiar el síndrome se relacionan con el impacto que provocó la pandemia por COVID-19 en los/as trabajadores/as, debido a que contribuyó al aumento de la fatiga física y mental, de la ansiedad, del agotamiento y del estrés, principalmente –pero no únicamente– en el personal de la salud, los/as que han visto una prevalencia en relación al síndrome (Castel, 2021).

El burnout ha alcanzado una consideración más amplia, siendo diversos los estudios que se han realizado sobre los efectos de este síndrome en diferentes profesiones (Maslach, Jackson y Leiter 1996; Hermosa, 2006; Gil-Monte & Marucco, 2008; Carlín & Garcés, 2010; Tejero, Fernández & Caballo, 2010).

Uno de los grupos laborales que en mayor cantidad vio afectada su salud fueron los/as profesores/as, a causa de las diversas exigencias producidas por el trabajo a distancia, que se relacionan con el cambio en la modalidad de aprendizaje, con la variación de las estrategias de aprendizaje, con las condiciones de los/as estudiantes, así como con las condiciones laborales docentes (Trujillo, 2020; Humpire, 2021).

De esta forma, el foco del estudio consistió en analizar las dimensiones del síndrome de burnout en relación a factores claves de la estructura organizacional del contexto escolar, durante la pandemia por COVID-19, principalmente en los/as docentes. La problemática se estudió mediante el modelo tridimensional de Cristina

Maslach, cuyas dimensiones son: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981), a los que se asociaron factores propios de las estructuras organizacionales de los contextos laborales, como lo son el acompañamiento profesional, las condiciones de la jornada laboral, la comunicación, el apoyo externo y el sentido de logro.

Según lo expuesto, el problema de estudio se sintetiza en la siguiente interrogante: ¿cuáles son los niveles del síndrome de burnout –según sus dimensiones– en relación con factores claves de la estructura organizacional laboral de los/as docentes, en Chile, durante la pandemia por COVID-19? En consecuencia, el objetivo del trabajo fue analizar los niveles del síndrome de burnout, según sus dimensiones, relacionándolos con factores claves de la estructura organizacional del contexto laboral de los/as docentes, durante la pandemia por COVID-19, en Chile.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En 1974, el psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberger estableció las primeras ideas en torno a la existencia del síndrome del desgaste o burnout (Martínez, 2010; Martínez & Caballero, 2016), luego de observar a un grupo de voluntarios de salud mental de una clínica alternativa (Free Clinic) en New York (Freudenberger, 1973, p. 53), quienes, después de un periodo de tres o más años, sufrían –en su mayoría– una pérdida de energía y una falta de interés, que los llevaba al agotamiento y que, además, se relacionaban con síntomas de ansiedad y depresión (Carlín & Garcés, 2010; Serna & Martínez, 2020).

Esta mirada de Freudenberger fue profundizada por Cristina Maslach, en 1977, cuando, en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicólogos, presentó el concepto de burnout de forma pública (Álvarez & Fernández, 1991). Más adelante, en el año 1981, Maslach junto a Jackson, darían a conocer que este síndrome tendría, entre sus características, el estrés crónico y la deshumanización, pues los/as trabajadores/as pierden en cierta medida el sentimiento emocional hacia las personas con las que trabajan (Letelier, Navarrete & Farfán, 2014). Además, presentaron tres aspectos centrales o principales síntomas para explicar el burnout (Patlán, 2013), en el que el trabajador experimenta agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach & Jackson, 1981).

Para Gil-Monte (2003), existen alrededor de diecinueve denominaciones distintas en español para establecer este fenómeno, las que son clasificadas en tres grupos. Un primer grupo está constituido por conceptos relacionados con el término burnout, en español, pero sin dejar de lado su significado anglosajón. Existe un segundo grupo, que toma como referencia el contenido semántico de la palabra; y un tercer grupo, que considera el síndrome como sinónimo de estrés laboral (Gil-Monte, 2003, 184-185). Es así como no existiría una definición común del concepto, que lo delimite en forma precisa (Olivares, 2017).

En este sentido, el burnout sería:

Una respuesta al estrés laboral crónico que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicios que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización, y cuyos síntomas más característicos son: pérdida de ilusión por el trabajo, agotamiento físico y emocional, actitudes negativas hacia los clientes de la organización y, en determinados casos, sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005, p. 32).

Existen diversos modelos explicativos en torno al síndrome de burnout, que permiten establecer los antecedentes y consecuencias del síntoma, estableciendo la forma en que los individuos sufren el proceso. Según lo que plantean Gil-Monte y Peiró (1999), los modelos pueden clasificarse en cuatro grupos de investigación, que se revisan a continuación.

El primer grupo incluye los modelos relacionados con la teoría sociocognitiva del yo, que se apoya en las ideas de Albert Bandura (Valverde, 2019). En estos modelos, las cogniciones asumen un papel central, pues influyen sobre la manera de observar la realidad, y pueden ser transformadas en este proceso. Junto a ello, estos modelos plantean que las consecuencias emocionales de las acciones están determinadas por la confianza que tiene el individuo en sí mismo. En este grupo se encuentra el Modelo de Competencia Social de Harrison

(1983), el Modelo de Pines (1993), el Modelo de Cherniss (1993) y el Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993) (Martínez, 2010).

El segundo grupo recoge los modelos de las teorías del intercambio social, que proponen que el síndrome se debe a las percepciones por parte de los individuos de la falta de equidad en el establecimiento de relaciones interpersonales (Gil-Monte & Peiró, 1999).

El tercer grupo contiene las ideas de la teoría organizacional, las que se basan en la función de los estresores del contexto organizacional, que se caracterizan por variables como las funciones del rol, la estructura, el clima y la cultura organizacional, en relación con la forma de afrontar las situaciones de amenaza. Los modelos que se vinculan a esta línea son: el modelo de fases de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1998), modelos de Cox, Kuk y Leitter (1993) y modelo de Winnubst (1993) (Rocha y Jaik, 2016).

El cuarto grupo se relaciona con los modelos etiológicos basados en la teoría estructural, los que plantean que el burnout sería explicado por causas de carácter personal, interpersonal y organizacional (López, 2017). El modelo que postula sus ideas es el de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995). Este modelo analiza el burnout mediante una serie de factores de diversos lugares (organización, personal y estrategias para afrontarlo). Así, se entiende al burnout como una reacción al estrés que se produce por una dañina gestión de aquellos elementos de afrontamiento (Gi-Monte, Carretero, Roldán & Núñez, 2005).

El modelo que presenta Cristina Maslach es tridimensional, proviene de una perspectiva psicosocial, y plantea que el burnout es un proceso mayor que el estrés laboral y que se puede desarrollar en cualquier profesión, aunque no exclusivamente en aquellas que tienen relación con los servicios (Olivares, 2017).

Las fases del modelo de Maslach estarían dadas –en primer lugar– por el agotamiento personal, relacionado con el cansancio que se produce en cuanto al nivel emocional de la persona; en segundo lugar, por la realización personal en el trabajo, referido a una autoevaluación negativa sobre el desarrollo laboral del trabajador; y, finalmente, por la despersonalización, que se define como la aparición de sentimientos negativos hacia las personas que reciben el servicio del trabajo (Gil-Monte, Viotti & Converso, 2017).

Las consecuencias del burnout son perjudiciales tanto para la persona como para la organización de la cual es parte (Olivares, 2017). Entre las repercusiones para la institución, encontramos la disminución de la productividad, el ausentismo, la rotación del personal y la disminución de la calidad, entre otras (Marrau, 2004).

Por lo que el síndrome trae efectos a las diversas esferas de la vida de las personas, deteriora los recursos energéticos y presenta reacciones que deterioran la salud, como lo son dolores de cabeza, baja de las defensas y problemas gastrointestinales (Campo & Ortegón, 2012). Gil-Monte (2003) plantea la existencia de cuatro categorías para las consecuencias del burnout, denominadas índices emocionales, conductuales, somáticos, y actitudinales.

Es así como las manifestaciones del síndrome en los individuos varían, sin embargo, es posible encontrar elementos en común, como lo es la inconformidad en el trabajo, la pérdida de interés y la preocupación hacia quien se le está entregando el servicio, la desilusión o frustración, la indiferencia, el ausentismo, el aumento de quejas somáticas o la aparición de molestias (jaqueca, asma, estreñimiento, presión alta, etc.) (Bianchini, 1997).

El Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC), ofrecido como espacio público por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos, entrega información sobre fechas de publicación, autores, descriptores, fuentes, audiencias, ubicaciones y ciertas informaciones sobre el estudio del burnout (Departamento de Educación USA, 1964).

Según ERIC (2021), desde el año 2012 a la fecha, se han publicado 360 estudios sobre burnout en docentes en América Latina, de los cuales 212 son artículos periodísticos, concentrándose en México y Brasil la mayor cantidad de los estudios

En América Latina, se han desarrollado diversas investigaciones para establecer la prevalencia del síndrome en docentes en tiempos de pandemia (Celio, 2021; Cortés, 2021).

En la biblioteca electrónica Scielo se encontraron cuatro artículos acerca del burnout en docentes en América Latina, sin embargo, no se encontraron estudios acerca del burnout en contexto de pandemia.

Con respecto al síndrome de burnout en pandemia, se identificaron 17 artículos en el buscador Google Academic, que cumplen con los criterios de síndrome de burnout en docentes durante la pandemia, entre los años 2020 y 2021. La metodología utilizada es diversa, con estudios cualitativos-descriptivos, revisión de literatura, cuantitativos descriptivos-correlacionales, no experimentales, etc.

Entre los estudios acerca del burnout, en contexto de pandemia por COVID-19, en Chile, existe formalmente la tesis denominada Niveles de burnout en docentes de instituciones de educación pública de la región del Bío durante el período de pandemia por Covid-19, del año 2021, realizada en la Universidad de Concepción por el estudiante David Torres Oliver (Torres, 2021).

Además, existen encuestas, como la de Fundación Chile o la de Educar Chile, del año 2020, que establecen algunas conclusiones y alcances con respecto al síndrome.

### 3. METODOLOGÍA

El enfoque del estudio es cuantitativo, no experimental, ex post facto, de tipo descriptivo-correlacional, puesto que no se manipulan variables y se buscó describir, en un único momento, las características de un fenómeno que ya ha ocurrido (Bisquerra, 2004). La investigación fue conducida de acuerdo a los criterios y estándares de la ética de la investigación científica. La técnica de recogida de información fue una encuesta (Blanco, 2015) constituida por un cuestionario de preguntas cerradas.

La muestra estuvo conformada por 152 profesores/as de enseñanza parvularia, básica y media que se desempeñaban en establecimientos educacionales de Chile, durante la pandemia por COVID-19. El muestreo utilizado es no probabilístico por conveniencia, dado por facilidad de acceso (Bisquerra, 2004). Del total de participantes, un 20,4% (n=31) corresponde a hombres y un 79,6% (n=121) a mujeres; el promedio de edad de la muestra es de 40,9 años, con una desviación estándar de 9,6 (mínimo 25 y máximo 65). Respecto al tipo de dependencia, el 55,3% (n=84) trabaja en establecimientos municipales, el 21,1% (n=32) en servicio local de educación, un 17,8% (n=27) en particular subvencionado y un 5,9% (n=9), en establecimientos particulares. En cuanto al nivel impartido, el 7,2% (n=11) de la muestra se desempeña en educación parvularia, el 51,3% (n=78) en educación básica y el 41,4% (n=63) en educación media.

Para identificar la prevalencia del síndrome de burnout, se utilizó el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI, validado por Buzzetti en 2005), en una muestra de dirigentes del Colegio de Profesores de Chile. El instrumento consta de 22 ítems tipo escala Likert, con siete opciones de respuesta (0 = Nunca; 1 = Alguna vez al año o menos; 2 = Una vez al mes o menos; 3 = Algunas veces al mes; 4 = Una vez por semana; 5 = Algunas veces por semana y 6 = Todos los días) y tres dimensiones: agotamiento emocional (9 ítems), realización personal (8 ítems) y despersonalización (5 ítems).

En cuanto a las propiedades psicométricas del MBI, Buzzetti (2005) y Jorquera et al. (2014) reportan confiabilidades de entre ,87 - ,92 para agotamiento emocional, ,76 - ,80 para realización personal y ,55 - ,79 para la dimensión de despersonalización, con una validez de constructo de 68,3% con seis factores extraídos (Buzzetti, 2005) y de 53% con tres factores extraídos (Jorquera et al., 2014), misma cantidad de factores que el instrumento original.

En la presente investigación, se observó un Alfa de Cronbach de ,85 para agotamiento emocional, ,70 para realización personal y ,73 en despersonalización. La validez de constructo, realizada mediante análisis de componentes principales (Bartlett (sig.) =,000, KMO =,84) y rotación Varimax, explica el 48,4% de la varianza total del instrumento (tres factores extraídos). Valores que se condicen a lo reportado por otras investigaciones en profesores/as de Chile (Buzzetti, 2005; Jorquera et al., 2014).

Para los factores asociados, se elaboró un cuestionario de 22 ítems tipo escala Likert, con seis opciones de respuesta (0 = Nunca, 1 = Raramente, 2 = Ocasionalmente, 3 = Frecuentemente, 4 = Muy frecuentemente

y 5 = Siempre) y cinco dimensiones: acompañamiento (9 ítems), condiciones de la jornada laboral (3 ítems), comunicación (4 ítems), apoyos externos (2 ítems), y sentido de logro (4 ítems). En el instrumento, se le solicitaba al/la profesor/a que respondiera según la frecuencia con que había vivido cada afirmación, durante el contexto de pandemia por COVID-19.

Para la validez del instrumento, se realizó análisis factorial mediante análisis de componentes principales (Bartlett (sig.) =,000, KMO =,87) y rotación Varimax; la varianza total explica un 63,2%, con cinco factores extraídos. En cuanto a la confiabilidad, el instrumento alcanza un Alfa de Cronbach de ,89, mientras que las dimensiones obtienen confiabilidades de ,87 (acompañamiento); ,70 (condiciones de la jornada laboral); ,77 (comunicación); ,69 (apoyos externos) y ,57 (sentido de logro). La discriminación de los ítems es alta, ya que todos alcanzan correlaciones mayores a ,40.

Se contactó vía correo electrónico y redes sociales a profesores/as que se desempeñaban en establecimientos educativos de Chile, durante la pandemia por COVID-19, se indicaron las principales características del estudio, así como el carácter voluntario y confidencial de la participación. Los instrumentos fueron contestados –en formato online– mediante plataforma “Formularios de Google”, durante los meses de abril y mayo del año 2021.

El análisis de los datos se realizó mediante programa IBM SPSS Statistics (v. 23), para determinar la prevalencia del síndrome se emplearon puntajes de corte utilizados en validación del MBI en el Colegio de profesores de Chile (Buzzetti, 2005), con tres niveles por dimensión: alto, medio y bajo, considerando prevalencia del síndrome con una puntuación en nivel medio en, al menos, una de las tres dimensiones (Maslach et al., 1996). La relación entre el síndrome y factores asociados se analizó mediante Rho de Spearman; la comparación entre sexos fue realizada mediante prueba U de Mann-Whitney y la comparación entre grupos, mediante prueba Kruskal-Wallis.

Las dimensiones del estudio son el agotamiento emocional, la realización personal y la despersonalización. El agotamiento emocional estaría caracterizado por el estrés básico que se puede presentar a causa de las exigencias en el trabajo, y que se evidenciaría en una falta de energía para enfrentar las labores diarias. Se puede asociar un conjunto de sentimientos de frustración y tensión, en la medida que se manifiesta una falta de motivación para lidiar con el trabajo (Cordes & Dougherty, 1993).

En segundo lugar, la realización personal hace referencia a los sentimientos de incompetencia, creencia de logros y productividad en el trabajo (Maslach, 2009). Estos se originarían a partir de la autoevaluación que realizaría el trabajador respecto de su propia vida profesional y laboral. Finalmente, se encuentra la despersonalización, que incluye asuntos propios del contexto interpersonal (Maslach, 2009). Se refiere a una respuesta negativa, insensible o excesivamente indiferente frente a diversos aspectos del trabajo.

Por su parte, los factores relacionados con la estructura organizacional laboral escolar y que fueron asociados a las dimensiones se relacionan con el acompañamiento, las condiciones de la jornada laboral, la comunicación, el apoyo externo y el sentido de logro. El acompañamiento se relaciona con el nivel de apoyo que los/as profesores/as sienten desde la institución educativa a la que pertenecen, en el que se les comunica con claridad y precisión las funciones que deben cumplir y gozan de autonomía para desarrollar su trabajo. Además, los/as docentes se sienten parte de la institución educativa, ya que el establecimiento les proporciona los recursos materiales para realizar su labor; tienen plena conciencia de lo que la institución espera de su trabajo; sienten respaldo del equipo directivo y están acompañados cuando surgen inconvenientes. Esto les permite comprender que el ambiente donde trabajan les facilita el desarrollo pleno de sus habilidades.

El factor relativo a las condiciones de la jornada de trabajo se refiere a la visión que tienen los/as docentes acerca del nivel en que su jornada de trabajo es excesiva, lo que se relaciona con las presiones que pueden recibir para cumplir con sus funciones laborales, lo que puede tener un impacto directo en la percepción de que una jornada laboral excesiva les impide realizar otras actividades, en su diario vivir.

La comunicación se asocia a la autonomía docente en cuanto a la toma de decisiones pedagógicas. Se trata de profundizar en la forma de análisis de estas decisiones y en el nivel de trabajo colaborativo o de consultas a

los/as docentes que tienen este tipo de práctica. Junto a ello, la información que entrega la institución acerca de los protocolos de seguridad y el nivel de rendición de cuentas al equipo directivo, por parte del profesorado, son parte del factor comunicativo.

Los apoyos externos se relacionan con el aporte que pueden recibir los/as docentes, de parte de instituciones externas, y con los procesos de desarrollo profesional docente que puedan desarrollar los organismos que no son propiamente del establecimiento educativo, principalmente en el ámbito de las metodologías de enseñanza, según las necesidades presentadas en el actual contexto de pandemia.

Finalmente, el sentido de logro se asocia a la valoración que el profesor siente de su profesión, concerniente al apoyo que tiene por parte de las familias en el proceso de enseñanza con sus estudiantes, también respecto a si nuevamente elegiría una profesión relacionada con la docencia. De esta forma, el profesor siente que su labor es valorada socialmente, lo que le permite que –en el difícil contexto de pandemia– pueda ver concretadas sus metas profesionales.

#### 4. RESULTADOS

En cuanto a la prevalencia del síndrome de burnout en profesores/as, durante la pandemia por COVID-19 (tabla 1), se observan altos niveles de agotamiento emocional (93,4%), falta de realización personal (84,9%) y despersonalización (66,4%), dando cuenta de que la mayoría de los/as participantes expresa fatiga o falta de energía hacia el trabajo, tendiendo a una autoevaluación negativa respecto a sus competencias laborales. En relación a la dimensión de despersonalización, un tercio de profesores/as da cuenta de que no ha desarrollado actitudes negativas e insensibilidad hacia estudiantes y pares, lo que resulta en la dimensión con menor nivel de prevalencia.

TABLA 1.  
Prevalencia síndrome de burnout

Nivel	Agotamiento Emocional		Realización personal		Despersonalización	
	N	%	N	%	N	%
Alto	102	67,1	90	59,2	49	32,2
Medio	40	26,3	39	25,7	52	34,2
Bajo	10	6,6	23	15,1	51	33,6
Total	152	100,0	152	100,0	152	100,0

Fuente: elaboración propia.

En relación a la asociación entre las dimensiones del burnout con factores asociados, se observa (en la tabla 2) que la dimensión de agotamiento emocional presenta una asociación moderada negativa con las dimensiones acompañamiento ( $r=-,31$ ) y condiciones de la jornada laboral ( $r=-,58$ ), es decir, en la medida en que los/las profesores/as vivencian con frecuencia que el acompañamiento a su labor profesional es rara u ocasional –acompañada de jornadas laborales extensas– su agotamiento emocional aumenta. De igual forma, el agotamiento emocional se asocia negativamente con la dimensión de sentido de logro ( $r=-,43$ ), lo que

indica que el agotamiento emocional de los/las profesores/as aumenta en la medida que su sentido de logro disminuye.

TABLA 2.  
Correlaciones entre dimensiones SB y Factores asociados

Factores asociados	Agotamiento Emocional	Realización personal	Despersonalización
Acompañamiento	-,313**	,299**	-,256**
Condiciones jornada laboral	-,584**	,260**	-,285**
Comunicación	-,199*	,230**	-,161*
Apoyo externo	,000	-,021	,026
Sentido de logro	-,438**	,420**	-,249**

Fuente: elaboración propia.  
Rho de Spearman. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ .

La dimensión de realización personal presenta una asociación positiva con sentido de logro ( $r = ,42$ ), pues se alcanza un nivel de correlación moderado entre ambas dimensiones, por lo que la realización personal de los/las profesores/as aumenta en conjunto con el sentido de logro que vivencian en su labor profesional. Asimismo, la realización personal se asocia positivamente con las dimensiones de acompañamiento ( $r = ,29$ ), condiciones de la jornada laboral ( $r = ,26$ ) y comunicación ( $r = ,23$ ), con una carga de asociación baja a moderada, por lo que la realización personal de los/las profesores/as aumenta cuando ellos vivencian con frecuencia que son acompañados en su labor, cuentan con condiciones en su jornada laboral y hay comunicación en su ambiente de trabajo.

Por otra parte, la dimensión de despersonalización presenta correlaciones negativas y con una carga de asociación de baja a moderada, con cuatro de los cinco factores, tendiendo a una menor carga con los factores asociados que las otras dos dimensiones del síndrome. Además, es posible observar que la dimensión de apoyo externo no se correlaciona con las dimensiones del síndrome de burnout, por lo que el apoyo externo a la labor docente no se asocia a la alta prevalencia de burnout que presentan los/las docentes en contexto pandemia.

Al analizar la diferencia de resultados del síndrome de burnout según el sexo de los participantes, es posible observar (tabla 3) que las dimensiones de realización personal ( $U = 1714$ ,  $p = ,46$ ) y despersonalización ( $U = 1465,5$ ,  $p = ,059$ ) no presentan diferencias significativas, por el contrario, la dimensión de agotamiento emocional ( $U = 1333,5$ ,  $p = ,013$ ) presenta diferencias significativas según el sexo, es decir, las mujeres presentan mayor prevalencia en agotamiento emocional que los hombres.

TABLA 3.  
Diferencia de resultados dimensiones SB según sexo

Dimensión	Sexo	Media	D.E.	U de Mann Whitney	P
Agotamiento Emocional	Hombre	29,06	12,58	1333,5	,013
	Mujer	34,64	10,18		
Realización personal	Hombre	34,16	6,48	1714	,460
	Mujer	34,98	6,44		
Despersonalización	Hombre	8,35	6,62	1465,5	,059
	Mujer	6,12	6,04		

Fuente: Elaboración propia.

Además, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del síndrome de burnout, comparadas según rangos de edad, tipo de dependencia educativa y nivel impartido (tablas 4, 5 y

6). Los resultados dan cuenta de que variables sociodemográficas no se asocian a diferencias en la prevalencia de burnout presentado por los/as docentes.

**TABLA 4.**  
Diferencia de resultados dimensiones SB según Dependencia educativa

Dimensión	Dependencia educativa	Media	D.E.	Kruskall Wallis	p
Agotamiento emocional	Municipal	32,32	11	5,849	,119
	Servicio local	32,47	11,61		
	Part.				
	Subvencionado	37,04	10,59		
Realización personal	Particular	37,56	4,81	,242	,971
	Municipal	35,08	6,25		
	Servicio local	34,09	7,08		
	Part.	34,96	6,57		
Despersonalización	Particular	34,33	6,2	3,301	,348
	Municipal	6,4	6,25		
	Servicio local	6,75	5,62		
	Part.	7,96	7,19		
	Particular	3,33	3,5		

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 5.**  
Diferencia de resultados dimensiones SB según Nivel impartido

Dimensión	Nivel impartido	Media	D.E.	Kruskall Wallis	P
Agotamiento emocional	Parvularia	33,45	12,02	1,157	,561
	Básica	34,55	10,31		
	Media	32,21	11,45		
Realización personal	Parvularia	36,73	5,15	4,590	,101
	Básica	35,71	6,11		
	Media	33,37	6,81		
Despersonalización	Parvularia	6	7,43	1,323	,516
	Básica	6,42	6,39		
	Media	6,86	5,82		

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6.  
Diferencia de resultados dimensiones SB según Rangos de edad

Dimensión	Rangos edad	Media	D.E.	Kruskall Wallis	p
Agotamiento emocional	25 a 30	33,09	12,18	7,176	,066
	31 a 40	36,11	8,58		
	41 a 50	30,81	13,41		
	Más de 50	30,38	10,97		
Realización personal	25 a 30	35,23	6,08	4,129	,248
	31 a 40	33,61	6,52		
	41 a 50	35,58	6,95		
	Más de 50	36,55	5,62		
Despersonalización	25 a 30	4,91	5,22	3,623	,305
	31 a 40	7,01	6,01		
	41 a 50	7,77	7,44		
	Más de 50	5,48	5,77		

Fuente: Elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Maslach (2009) aportó conceptualmente al entendimiento del síndrome de burnout y logró identificar que es una respuesta de estrés, extendida a factores interpersonales y emocionales propios del trabajo y del individuo, siendo explicado por tres aspectos fundamentales (Jorquera, Orellana, Tapia & Vergara, 2014, p. 16). Según Maslach (2009), el agotamiento emocional es el indicador por excelencia de la presencia del síndrome de burnout, caracterizado por las exigencias del mismo trabajador, aún sin contar con las herramientas necesarias para afrontar dicha situación (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001).

Según lo anterior, los/as docentes que participaron en el estudio presentaron altos niveles de agotamiento emocional (93,4%), falta de realización personal (84,9%) y despersonalización (66,4%), durante la época de pandemia por COVID-19 en el país. Esto es alarmante, puesto que más de la mitad de los/as docentes estaría en riesgo de desarrollar el síndrome.

Los altos niveles de agotamiento emocional se caracterizan por un estrés de nivel básico, que se relaciona directamente con las exigencias laborales que viven los/as trabajadores/as, y que se demuestra en la falta de energía para desarrollar su trabajo diario. En este sentido, sentimientos de frustración y tensión son parte de esta dimensión, lo que gatilla una falta de motivación para realizar las actividades laborales diarias (Cordes & Dougherty, 1993 en Buzzetti). Además, en lo que respecta al sexo, y de acuerdo a estudios realizados acerca de la problemática, las mujeres presentan niveles más altos de agotamiento emocional (Tabares, Martínez & Matabanchoy, 2020), lo que establece en el estudio realizado.

Que presenten niveles medios y con mayor distribución en la dimensión acerca de la despersonalización, significa que las relaciones interpersonales que construyen con sus estudiantes y apoderados son positivas, mostrándose preocupados de los/as mismos/as y teniendo un buen desempeño. Por lo que, a pesar del agotamiento emocional que han sentido durante todo este tiempo, los lazos afectivos se han mantenido, lo que muestra que los/as docentes estuvieron preocupados/as por el bienestar de sus estudiantes, lo que permite establecer la importancia que adquiere la vocación docente, por la posibilidad que tienen de impactar en otros/as, esto debido a que “la vocación docente se considera como un factor esencial en el desempeño de los maestros, considerándose como un factor relevante en el logro académico de los estudiantes, y a la vez, un indicador de la calidad educativa de un país” (Torres-Hernández, 2022).

En relación a la despersonalización, esta se refiere a asuntos del contexto interpersonal de los/as trabajadores/as (Maslach, 2009). Esta es una forma negativa de actuar, en el que existe insensibilidad o excesiva indiferencia al trabajo, lo que se observaría en una baja capacidad para responder a las exigencias de

la institución, en el que el/la trabajador/a reduce su nivel de intensidad, lo que impacta en el usuario que recibe el servicio. En cuanto al nivel de realización personal en los/as docentes, esta dimensión presenta altos niveles, esto se debe, a que los/as participantes en el estudio no pueden realizar actividades externas al trabajo escolar, pues la carga laboral es demasiado extensa. Además, el rango que presenta mayor realización personal es “más de 50 años”, lo que viene a refrendar lo que establecen los estudios acerca del síndrome (Rodríguez y Sánchez, 2018). Esto se relaciona a que los/as docentes se encuentran limitados para desarrollar y fortalecer nuevas habilidades propias de la profesión y, de forma vaga, gozan de autonomía. Lo mismo que con la comunicación de sus funciones y planes de trabajo. Junto a lo anterior, existen estudios en los que se plantea que los elevados niveles de apoyo social, satisfacción laboral y calidad de vida, actúan como amortiguadores de las consecuencias negativas del síndrome en este ámbito (Tabares, Martínez & Matabanchoy, 2020).

Con respecto a la realización personal, los sentimientos que aparecen son de incompetencia, carencia de logros y productividad en el trabajo (Maslach, 2009). Esto ocurre por una mirada introspectiva que realiza el/la trabajador/a de su desarrollo profesional y laboral.

Que los niveles de burnout sean altos, en agotamiento emocional y realización personal, se relaciona con factores que se pueden establecer como estresores de los/as docentes en época de pandemia, entre los que se encuentran: la jornada laboral excesiva (que se traduce en escasez de tiempo para planificar, evaluar y retroalimentar procesos virtuales sincrónicos y asincrónicos); carga laboral extensa (demasiadas horas de conexión en pantallas, referidas a clases virtuales, trabajo en planificación, evaluación y retroalimentación, consejos técnicos); ansiedad, depresión, miedo al ver cambiar sus rutinas y tener que adaptarse a nuevas metodologías y realizar cambios en sus jornadas de trabajo (Mora, Bonilla y Bonilla, 2021)

## 6. RECOMENDACIONES

En este contexto, se deben pensar estrategias que permitan prevenir el estrés y burnout en docentes, para desarrollar planes de acción, que faciliten el avance hacia procesos que fomenten el bienestar emocional de manera permanente, y no solo se afronten esporádicamente las consecuencias asociadas a estos fenómenos. Una opción son las estrategias de indagación, que permiten conocer el nivel de agotamiento y estrés que autoperceben los/as docentes, además de sus posibles causas. En esta etapa, podemos encontrar: un mapeo de docentes en situaciones de riesgo e identificación de estresores, mediante encuestas de diagnóstico, que establezcan los elementos que producen problemáticas en el desarrollo de la formación docente.

Promover la creación de planes de trabajo colaborativo potencia el sentido de pertenencia con la institución educativa y, a la vez, puede dar respuesta a uno de los factores con mayor incidencia en el estrés docente: sobrecarga de trabajo (Guerrero y Vicente, 2001; González y Criado, 2006). En este sentido, es primordial fortalecer las habilidades sociales, relaciones recíprocas, respeto a diferencia de opiniones e intercambio de conocimiento (Pintado, 2022).

La creación de espacios de conversación y de actividades que promuevan la confianza y un ambiente positivo de trabajo son esenciales. Propuestas para esta área consideran, por ejemplo, la creación de jornadas de reflexión docente, donde los/as profesores/as expresen libremente sus vivencias (Pozo, 2018).

Otra estrategia puede ser la validación entre pares y desde la comunidad educativa, generando un plan que considere el reconocimiento del ejercicio docente durante el año, lo que brindará un espacio de motivación permanente. Junto a ello, es importante destacar el trabajo de cada profesor/a y sus logros, lo que permite generar un clima positivo, de empatía y de validación profesional. Brindar apoyo a profesores/as novatos/as desde un sistema de apadrinamiento, es otra instancia que permite desarrollar redes de contención emocional. También puede ser que los/as profesores/as expongan a sus pares su mejor clase, las razones y sus resultados. Además, es importante que la institución educativa establezca planes de desarrollo profesional docente guiados hacia el autocuidado de la comunidad escolar, principalmente propiciando el bienestar

socioemocional de los funcionarios, a través de actividades que permitan prevenir situaciones de estrés, ansiedad o problemas de salud mental.

Además, es necesario involucrar a la comunidad educativa en la validación y valoración de sus profesores/as de manera constante, lo que es un factor crucial. Para ello, abrir canales de retroalimentación y de comunicación con los/as profesores/as, de manera lúdica y creativa, permitirá motivarlos/as permanentemente en su rol de maestros/as. Cartas de agradecimiento de ex estudiantes, estudiantes o apoderados a profesores/as.

Es primordial la generación de planes de desarrollo profesional por equipos, de manera que pueda existir una meta o acción colectiva a lograr durante el año.

## REFERENCIAS

- Alvarez, Elías y Fernández, Luis. (1991). El síndrome de “burnout” o el desgaste profesional: revisión de estudios. *Rev Asoc Española Neuropsiq*, 11(39), 257-265. <https://bit.ly/2D3i7PY>
- Bianchini, Marylin. (1997). El Síndrome del burnout en personal profesional de la salud. *Medicina Legal de Costa Rica*, 13-14(2-1-2), 189-192. <https://bit.ly/3IAa6m2>
- Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Blanco, Cecilia. (2015). Encuesta y estadística: Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación. Córdoba: Editorial Brujas.
- Buzzetti, Marcela. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes de Colegio de Profesores de Chile*. (Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile). <https://bit.ly/3Pmq8SM>
- Campo, Laura y Ortegón, Jorge. (2012). *Síndrome de burnout: una revisión teórica*. Chía: Fórum.
- Carlín, Maicon y Gárces, Enrique. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo, *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758020>
- Castel, Antoni. (2021). El burnout del profesional: ¿cómo evolucionará en tiempo de crisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*. 28(1), 7-8. <https://doi.org/h4t5>
- Celio, José. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *Puriq: Revista de Investigación Científica*. 3(1), 104-119. <https://bit.ly/3Pl1kuE>
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621--56. <https://doi.org/c4sb6c>
- Cortés Rojas, Juan Luís. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1). <https://doi.org/h45k>
- Departamento de Educación de Estados Unidos (ERIC). (2020). Centro de información de recursos educativos. <https://eric.ed.gov/>
- Freudenberger, Herbert. (1973). The psychologist in a free clinic setting: An alternative model in health care. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 10(1), 52-61. <https://doi.org/cv33ss>
- Gil-Monte, Pedro; Peiró, José y Valcárcel, P. (1995). A causal model of Burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. En VII Congreso Europeo sobre Trabajo y Psicología Organizacional. Győr: Hungría.
- Gil-Monte, Pedro y Peiró, José. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales De Psicología*, 15(2), 261-268. <https://bit.ly/3uM2tDj>
- Gil-Monte, Pedro. (2003). Burnout syndrome: ¿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), pp. 181-197. <https://bit.ly/3AKq7nL>
- Gil-Monte, Pedro. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.

- Gil-Monte, Pedro; Carretero, Noelia; Roldán, M. y Núñez, Eva (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(2), pp. 107-123. <https://bit.ly/3O6rjF5>
- Gil-Monte, Pedro y Marucco, Mariana. (2008). Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Revista Saúde Pública* 42(3), 450-456. <https://doi.org/fbt8vv>
- Gil-Monte, Pedro; Viotti, Sara y Converso, Daniela. (2017). Propiedades psicométricas del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en profesionales de la salud italianos: una perspectiva de género. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(2), pp. 153-168. <https://bit.ly/3uPZpGy>
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). Síndrome de "burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. *Extremadura: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura*.
- Hermosa, Angélica. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), pp. 81-89. <https://bit.ly/3ANDOCc>
- Humpire, David. (2021). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes de cursos online de una asociación educativa peruana. (Tesis para obtener grado Académico de Maestro en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria, Universidad Peruana Unión). [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4565/David\\_Tesis\\_Maestro\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4565/David_Tesis_Maestro_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jorquera, Ricardo; Orellana, Cristina; Tapia, Claudia, y Vergara, Eduardo. (2014). Síndrome de burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 115-134. <https://bit.ly/3Oa4nEK>
- López, Analía. (2017). El síndrome de burnout: antecedentes y consecuentes organizacionales en el ámbito de la sanidad pública gallega. (Tesis doctoral, Universidad de Vigo). [https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/791/sindrome\\_burnout\\_antecedentes\\_consecuentes\\_organizacionales\\_sanidad\\_gallega\\_analia.pdf?sequence=1](https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/791/sindrome_burnout_antecedentes_consecuentes_organizacionales_sanidad_gallega_analia.pdf?sequence=1)
- Letelier, Gabriel; Navarrete, Enrique y Farfán, Carmen. (2014). Síndromes organizacionales: mobbing y burnout. *ReIbCi*, 1(1), 29-40. <https://bit.ly/3uIlmGo>
- Martínez, Anabella. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752962004>
- Martínez, Christian y Caballero, Carmen. (2016). Validación del cuestionario de Maslach Burnout Inventory – Student Survey. *Revista CES Psicología*. 9(1), 1-15. <https://bit.ly/3P4xWsA>
- Marrau, Cristina. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), pp. 53-68. <https://bit.ly/3uHBMQg>
- Maslach, Christina y Jackson, Susan. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 2(1), 99-113. <https://doi.org/cfj>
- Maslach, Christina; Jackson, Susan y Leiter, Michael. (1996). *The Maslach burnout Inventory*. California: Consulting Psychologists Press. <https://bit.ly/3Oay8oN>
- Maslach, Christina; Leiter, Michael y Schaufeli, Wilmar. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, pp. 397- 422. <https://bit.ly/3O72LvB>
- Maslach, Christina (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 32, 37-43. <https://bit.ly/3O5KcHV>
- Mora, Carmen; Bonilla, Georgina. y Bonilla, Johanna. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *Revista Runae*, 6, 41-60. <https://goo.su/iMGCV>
- Muñoz, Nelson; Campaña, Nicolás y Campaña, Gonzalo. (2018). Prevalencia del Síndrome de burnout en los residentes de cirugía general de Chile y sus factores asociados. *Revista Chilena de Cirugía*, 70(6), 544-550. <https://doi.org/h4t9>
- Olivares, Victor. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), p. 59-63. <https://doi.org/dmzk>
- Patlán, Juana. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 445-455. <https://doi.org/f2qgxb>

- Pintado, Lorena. (2022). Trabajo colaborativo en el desempeño de los docentes para la mejora de la calidad educativa. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9784-9793. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4101](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4101)
- Pozo, Carla. (2018). Estrategias para la prevención del estrés y burnout en docentes. Valparaíso: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3uM8cJj>
- Robinet, Allison y Pérez, Manuel (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia por Covid-19. *Polos del conocimiento*, 12(5), 637-653. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042542>
- Rocha, Darío y Jaik, Adla. (2016). Síndrome de burnout, estresores docentes y su relación con algunas variables sociodemográficas en la educación secundaria. México D. F.: Instituto Universitario Anglo Español. <https://bit.ly/3O7n9wx>
- Rodríguez, Eduar y Sánchez, María de los Ángeles. (2018). Síndrome de Burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 401-419. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.282661>
- Saborío, Lachiner e Hidalgo, Luis. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. <https://bit.ly/3OXTKpM>
- Serna, Diana y Martínez, Lina. (2020). Burnout en el personal del área de salud y estrategias de afrontamiento. *Correo Científico Médico*, 24(1), 372-387. <https://bit.ly/3o3T2M0>
- Tabares, Yuranny, Martínez, Viviana. y Matabanchoy, Sonia. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Tejero, C., Fernández, M. y Caballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383. <https://bit.ly/3RzpZNA>
- Torres, David (2021). Niveles de Burnout en docentes de instituciones de educación pública de la región del Bío Bío durante el período de pandemia por covid-19. (Tesis para optar al título profesional de profesor de Educación Física, Universidad de Concepción, Facultad de Educación). <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/5582>
- Torres-Hernández, Edgar (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*. 24(1), 104-115. <https://doi.org/jrq6>
- Torres, Yolimarian. (2022). OMS oficializa el Síndrome de burnout como una enfermedad de trabajo. *Medicina Salud Pública*. <https://bit.ly/3uEfy1K>
- Trujillo, Carolina. (2020). Manifestaciones del estrés en los docentes rurales en el contexto de la pandemia por el COVID\_19. (Tesis para optar al título Profesional de Licenciada en Psicología, Universidad Antonio Nariño). <https://bit.ly/3RwP389>
- Valverde, Leidin. (2019). Burnout y apoyo social percibido en docentes en un centro educativo del Distrito de Carabayllo. (Tesis para optar al título Profesional de Licenciada en Psicología, Universidad Inca Garcilaso de la Vega). <https://bit.ly/3z48uhm>