

RECIBIDO EL 28 DE AGOSTO DE 2021 - ACEPTADO EL 29 DE NOVIEMBRE DE 2021

# BURNOUT ACADÉMICO CAUSADO POR LA VIRTUALIDAD COMO MODALIDAD DE APRENDIZAJE, DERIVADA DE LA PANDEMIA DE COVID-19

## ACADEMIC BURNOUT CAUSED BY VIRTUALITY AS A MODALITY OF LEARNING, DERIVED FROM THE COVID-19 PANDEMIC

Raúl José Martelo Gómez<sup>1</sup>

David Antonio Franco Borré<sup>2</sup>

Delvis Muñoz Rojas<sup>3</sup>

Universidad De Cartagena

Universidad De La Guajira

### RESUMEN

El fin de este estudio fue determinar la prevalencia del síndrome de burnout en profesores universitarios a causa de la virtualidad como modalidad de aprendizaje

<sup>1</sup> Ingeniero de Sistemas, Magister en Informática. Profesor del Programa de Ingeniería de Sistemas, Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4951-0752>. Mail: [rmartelog1@unicartagena.edu.co](mailto:rmartelog1@unicartagena.edu.co). Teléfono: 3106359729.

<sup>2</sup> Ingeniero de Sistemas, Magister en Ciencias Computacionales. Profesor del Programa de Ingeniería de Sistemas, Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7500-0206>. Mail: [dfrancob@unicartagena.edu.co](mailto:dfrancob@unicartagena.edu.co). Teléfono: 3008143058.

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias, Magister en Sistemas de Gestión, Magister Psicología Clínica, Especialista en Finanzas, Especialista en Salud Ocupacional, Psicóloga, Administradora de Empresas. Universidad de La Guajira. Riohacha, Colombia. [dmuozr@uniguajira.edu.co](mailto:dmuozr@uniguajira.edu.co); <https://orcid.org/0000-0001-9445-9792>.

derivada de la pandemia de Covid-19. El estudio fue de tipo descriptivo, cuantitativo, analítico y transversal. Para analizar la prevalencia del Burnout se implementó el inventario Burnout de Maslach (MBI), que permite la medición de las 3 características del síndrome: realización personal, despersonalización, y cansancio emocional. Los resultados de la muestra fueron comparados con los puntos de corte de Maslach y Jackson para profesores, extraídos del manual del MBI, obteniendo una prevalencia del síndrome de nivel bajo. Se concluye que es difícil comparar la prevalencia del burnout con otras investigaciones, debido a la diversidad de instrumentos de medición implementados, las muestras, y los puntos de corte seleccionados.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología Social, Enfermedades Profesionales, educación, docentes, virtualidad.

## ABSTRACT

The objective of this study was to determine the prevalence of Burnout Syndrome in university teachers due to virtuality as a learning modality derived from the Covid-19 pandemic. The study corresponded to a quantitative, descriptive, cross-sectional and analytical type of research. To analyze the prevalence of Burnout, the Maslach Burnout Inventory (MBI) was used, which measures the 3 characteristics of the syndrome: personal fulfillment, depersonalization, and emotional exhaustion. The results of the sample were compared with the Maslach and Jackson cut-off points for teachers, extracted from the MBI manual, obtaining a low-level Syndrome prevalence. It is concluded that it is difficult to compare the prevalence of burnout with other studies, due to the diversity of measurement instruments used, as well as the samples and cut-off points chosen.

**KEYWORDS:** Social Psychology, Occupational Diseases, education, teachers, virtuality.

## INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020 la OMS manifestó el estado de pandemia por SARS-CoV-2 tras la afectación de más de 125 naciones y más de 130.000 casos comprobados a nivel global (Burgos, et al., 2020). El SARS-CoV-2 es un nuevo betacoronavirus de ARN envuelto, de sentido positivo, y muy diverso, el cual infecta las células epiteliales respiratorias del huésped y genera una enfermedad con alto nivel de contagio conocida como Covid-19 (Dashraath, et al., 2019). Esta situación produjo un colapso de los sistemas sanitarios a nivel global y obligó a los gobiernos de cada país a establecer medidas de prevención y control (Vivas, et al., 2020). Medidas como la cuarentena, restricción en la

movilidad, distanciamiento social, entre otras, afectaron la forma de ejecución de diversos procesos, negocios, empleos y eventos, entre ellos, la forma de impartir la educación (Trilla, 2020).

Tanto universidades públicas como privadas decidieron adaptar su estructura organizacional al teletrabajo, el cual se define como una manera de laborar que es realizada fuera de las instalaciones físicas de la organización, donde se implementan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Sánchez, 2012). El cambio de modalidad de trabajo trajo como consecuencia que la comunidad educativa dependiera de la tecnología para llevar a cabo sus procesos, lo que para algunos miembros supuso grandes retos debido a la exposición a situaciones altamente estresantes derivadas de la inclusión repentina de la tecnología a sus actividades escolares. Lo anterior contribuye al desarrollo de sintomatología clínica y, en el peor de los casos, al desarrollo de burnout académico, lo cual se convierte en un importante riesgo directo sobre la salud de docentes y estudiantes que amerita la atención inmediata de las instituciones de educación superior (Matus-Ramírez, et al., 2018).

Los estudios de variables de personalidad con relación al burnout constituyen una de las tendencias más consistentes y emergentes en la última década, debido a que ha orientado su atención hacia los recursos personales que desarrollan los sujetos como afrontamiento del síndrome, investigadas desde una perspectiva positiva (Moreno, et al., 2012). Entre estos estudios se pueden mencionar a Gómez, et al., (2019) quienes identifican factores de riesgo psicosocial ocupacional en el personal académico de diversas universidades y determinan si se relacionan con diferentes indicadores de malestar psicológico. En Caballero, et al. (2015), proporcionan un mayor entendimiento de la naturaleza del burnout académico en alumnos/

as universitarios. En Saloviita y Pakarinen (2021), estudian el agotamiento de los docentes y sus tres subdominios en varias variables a nivel de docentes, estudiantes y organizaciones, las actitudes hacia la educación inclusiva y la disponibilidad de apoyo entre otros aspectos.

Es importante comprender los factores relacionados con el agotamiento de los profesores, debido a que ayuda a crear instituciones que fomentan la satisfacción laboral de los maestros y la entrega de una educación de alta calidad y más en estos tiempos donde la virtualidad es el medio principal de comunicación para la educación. Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue determinar la prevalencia del síndrome de burnout en profesores universitarios a causa de la virtualidad como modalidad de aprendizaje derivada de la pandemia de Covid-19.

## METODOLOGÍA

Este estudio fue cuantitativo, descriptivo, analítico y transversal, cuya población y muestra, fueron los docentes de la Universidad de Cartagena inscritos durante el periodo junio-diciembre de 2020. Los criterios de selección fueron docentes de la Universidad de Cartagena inscritos durante el segundo periodo del 2020 que aceptaron ser participantes en la investigación. En cuanto a criterios de exclusión, fueron los docentes que no impartían clases virtuales en el periodo seleccionado. Y los criterios de eliminación, envío incompleto del instrumento o respuestas enviadas más de una vez. En cuanto a las técnicas de recolección, se implementó la encuesta y como instrumento, un cuestionario desarrollado en la plataforma *Google Forms* donde se incorporaron dos sesiones: en la primera sección se planteó un cuestionario general, con variables de estilo de vida (estado civil, actividad física, peso) y

sociodemográficas (sexo y edad). La segunda sección consta de una adaptación del inventario MBI.

## VARIABLES:

### DEFINICIÓN CONCEPTUAL

*Burnout*: Se conceptualiza como un estado de cansancio emocional, mental, y físico (Malakh-Pines, et al., 1981), producto del estrés laboral que surge cuando existen falencias en los mecanismos de afrontamiento habituales para el manejo de los estresores laborales (Gil-Monte, 2003). Según Maslach (1981), este síndrome contribuye al bajo autoconcepto, la generación de actitudes negativas hacia las actividades laborales, y pérdida de interés y motivación del empleado hacia su quehacer laboral. La misma autora en publicó en (2001) una reflexión relacionada con las últimas 2 décadas de investigación sobre el tema donde se concluye que este debe ser interpretado como un fenómeno multidimensional que está conformado por: a) cinismo y despersonalización; b) un alto grado de agotamiento emocional y psicológico, y c) sentimiento de falta de logros personales e ineffectividad (Maslach, 2001).

En este estudio se tienen en cuenta los 3 factores de burnout de la MBI, versión del instrumento específica para la determinación de la presencia del síndrome de *burnout* en docentes universitarios. La escala está compuesta por 22 ítems en forma de afirmaciones relacionados con las actitudes y sentimientos del docente hacia los alumnos y en el ámbito laboral. Su propósito es la medición del desgaste profesional. Este cuestionario examina las 3 dimensiones del síndrome: realización personal, despersonalización, y cansancio emocional.

### VARIABLES: DEFINICIÓN OPERACIONAL

*Burnout*: puntaje obtenido de las respuestas a los reactivos del MBI, que contiene los dominios:

realización personal, despersonalización, y cansancio emocional.

*Variables de estilo de vida:* talla, peso, y realización de actividad física.

*Variables sociodemográficas:* respuesta a los reactivos de edad y género.

## PROCEDIMIENTO

Los participantes recibieron mediante e-mail información relacionada con el objetivo de la investigación, link del cuestionario, e indicaciones para el desarrollo y envío del mismo: lectura de preguntas y elección de la alternativa de respuesta más conveniente, teniendo en cuenta la forma en la cual se ha sentido en las 4 últimas semanas.

## MANIOBRAS PARA PREVENIR O CONTROLAR SESGOS

Se reconoce sesgo de información dado que la naturaleza de las respuestas de los participantes no puede ser verificada, y está sujeta a la veracidad y honestidad de las respuestas. En este sentido, las doble respuestas enviadas fueron excluidas para evitar redundancia en la información. Se reconoce sesgo de selección debido a que se trató de un muestreo no aleatorizado, no representativo, de participación voluntaria. La población fue invitada a participar mediante el envío de un recordatorio con el fin de incrementar la tasa de respuesta. De igual manera, se reconoce sesgo de medición debido a que las respuestas están sujetas al punto de vista del encuestado, donde inciden factores intrínsecos del mismo, como la experiencia de vida.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A partir de la definición operativa de las variables, una base de datos cerrada fue elaborada implementando los programas SPSS y Excel.

## RESULTADOS

La encuesta fue enviada a 30 direcciones de e-mail, obteniéndose 20 respuestas y excluyéndose 2 por haber sido respondidas de forma incompleta. De esta forma, en esta sección se dan a conocer los resultados de la muestra final (n = 18). La tasa de respuesta general fue del 60%. Como resultados se obtuvo lo siguiente: Mujeres: 4 (22.2%), con edad promedio de 57.25 años. Estado civil: 4 (100%) casadas. Hombres 14 (77.8%), con edad promedio de 49.3 años. Estado civil: 13(92.85%) casados 1 (7.15%) solteros.

## DIMENSIÓN: CANSANCIO EMOCIONAL

La dimensión Cansancio Emocional evalúa la experiencia de sentirse agotado emocionalmente por exigencias del empleo, y se mide con 9 ítems. En el caso del ítem 1: ¿Me siento emocionalmente cansado/a por mi labor, ahora que las clases son de forma virtual?, el 44.4% (8) de los encuestados respondieron sentirse agotados unas pocas veces a la semana, mientras que el 22% (4) respondió sentirse agotado todos los días. Un 16.7% (3) dijo nunca sentirse agotados, el 11% (2) dijo una vez a la semana y el 5.6% (1) dijo sentirse cansado pocas veces al año.

Respecto al ítem 2: ¿Me siento exhausto/a cuando finaliza la jornada laboral?, el 33.3% (6) de los encuestados respondió sentirse cansado al final de la jornada de trabajo, unas pocas veces a la semana. El 22% (4) de los encuestados respondió que todos los días se sienten agotados cuando finaliza la jornada laboral. El 16.7% (3) de los encuestados respondió que unas pocas veces al mes, mientras que el 11.1% (2) dijo nunca sentirse cansados al final de la jornada, al igual que un 11% (2) dijo que pocas veces al año. Y solo el 5% (1) dijo sentirse cansado una vez a la semana.

Para el ítem 3: ¿Al levantarme por la mañana e iniciar una nueva jornada laboral me siento fatigado/a?, el 27.8% (5) de los encuestados dijo sentirse de esa manera unas pocas veces a la semana, mientras un 22% (4) dijo pocas veces al año y todos los días en igual porcentaje, el 16.7% (3) dijo sentirse fatigado unas pocas veces a la semana y el 11.1% (2) dijo nunca sentirse de esa manera. Los encuestados no seleccionaron las opciones nunca ni una vez al mes o menos, lo cual quiere decir que se sienten fatigados muy seguido.

Con respecto al ítem 4: ¿Siento que laboral todo el día con estudiantes, implica un gran esfuerzo y me agota?, se encontró que existe contradicción en las respuestas debido a que el 27.8% (5) respondió que trabajar con estudiantes nunca implica un gran esfuerzo y no agota, mientras que también un 27.8% (5) dijo que todos los días trabajar con estudiantes implica un gran esfuerzo y les agota. En contraste, un 22.2% (4) respondió sentirse de esa manera pocas veces al año, el 16.7% (3) dijo que unas pocas veces a la semana y el 5.6% (1) dijo unas pocas veces al mes.

Continuando con el ítem 5: ¿Siento que mi empleo está desgastándome, me siento quemado por mi labor?, el 33.3% (6) dijo nunca sentirse de esa manera, el 22.2% (4) de los encuestado dijo sentirse de esa manera pocas veces al año, un 16.7% (3) dijo unas pocas veces a la semana, mientras que el 11.1% (2) dijo una vez a la semana. El 5.6% (1) dijo sentirse desgastado una vez al mes o menos, y otro 5.6% (1) dijo sentirse desgastado o quemado por el trabajo unas pocas veces al mes.

En cuanto al ítem 6: ¿Me siento frustrado/a en mi trabajo?, 4 de las 7 opciones de respuesta fueron seleccionadas por los participantes, predominando la opción nunca, es decir que el 38.9% (7) de los encuestados respondió que nunca se sentían frustrados. El 27.8% (5) de los

encuestados dijo que veces se sienten de esa manera. El 22% (4) dijo sentirse frustrado unas pocas veces al mes mientras que el 11.1% (2) dijo que se sentían frustrado una vez al mes o menos.

Al analizar el ítem 7: ¿Creo que trabajo demasiado?, los resultados obtenidos evidenciaron que el 27.8% (5) dijo que todos los días creen que trabajan demasiado, el 22.2% (4) dijo que pocas veces al año, el 16.7% (3) dijo unas pocas veces a la semana, el 16.7% (3) dijo unas pocas veces al mes, mientras que el 11.1% (2) dijo nunca creer que trabajan demasiado.

Por otra parte, los resultados arrojados por el ítem 8: ¿Me siento acabado en mi empleo, al límite de mis posibilidades? indicaron que el 50% (9) de los encuestados dijo que nunca se sienten acabados o al límite de sus posibilidades, el 22.2% (4) manifestó sentirse de esa manera pocas veces al año. El 16.7% (3) dijo que unas pocas veces al mes mientras que el 5.6% (1) dijo que una vez al mes o menos y el 5.6% (1) dijo sentirse acabados o al límite de sus posibilidades todos los días.

Por último, para el ítem 9: ¿laborar directamente con estudiantes me genera estrés?, el 50% (9) de los encuestados dijo que laborar directamente con estudiantes le genera estrés pocas veces al año, mientras un 33.3% (6) dijo nunca estar estresados por esa razón. Un 5.6% (1) dijo una vez al mes o menos, otro 5.6% (1) dijo unas pocas veces al mes y otro 5.6% (1) una vez a la semana.

### **DIMENSIÓN: REALIZACIÓN PERSONAL.**

La dimensión realización personal valora sentimientos de realización personal y autoeficacia en el empleo y se compone de 8 ítems. En cuanto al primer ítem: ¿Tengo facilidad para entender de qué manera se sienten mis estudiantes?, el 83% (15) de los encuestados

dijo que todos los días tienen facilidad para entender de qué manera se sienten sus estudiantes, mientras que el 11.1% (2) dijo que unas pocas veces al mes y el 5.6% (1) restante dijo que unas pocas veces a la semana.

En el caso del ítem 2: ¿Considero que con mi empleo influencio de forma positiva en la vida de mis estudiantes?, el 72% (13) de los encuestados respondió que creen que todos los días influyen de manera positiva en la vida de los estudiantes, mientras que el 16.7% dijo que unas pocas veces a la semana, el 5.6% dijo unas pocas veces al mes y el 5.6 restante dijo creer influenciar positivamente pocas veces al año.

Respecto al ítem 3: ¿considero que trato con eficacia las dificultades de mis estudiantes?, el 72% (13) de los encuestados respondió todos los días, el 16.7% (3) dijo unas pocas veces a la semana y el 11.1% (2) restante dijo pocas veces al año.

Para el ítem 4: ¿Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo?, el 72% (13) de los encuestados dijo que todos los días creen que consiguen cosas valiosas en su trabajo, mientras que el 16.7% (3) dijo unas pocas veces a la semana, el 5.6% (1) dijo una vez a la semana y el restante 5.6% (1) dijo una vez al mes o menos.

En cuanto al ítem 5: ¿Me siento motivado luego de laborar de forma directa con estudiantes?, el 72% (13) de los docentes encuestados dijo sentirse motivado después de trabajar con los alumnos, el 16.7% (3) dijo unas pocas veces a la semana, el 5.6% (1) dijo una vez al mes y el restante 5.6% (1) dijo una vez al mes o menos.

En lo referente al ítem 6: ¿se me facilita la construcción un ambiente agradable con mis estudiantes?, el 72% (13) de los encuestados dijo que se le facilita la construcción de un

ambiente agradable con los educandos todos los días, mientras un 22.2% (4) dijo sentirse de esa manera unas pocas veces a la semana y el 5.6% (1) restante dijo sentirse así una vez a la semana.

Sobre el ítem 7: ¿Me siento con mucha energía en mi trabajo?, el 38.9% (7) de los encuestados dijo sentirse con mucha energía en su trabajo todos los días, otro 38.9% (7) dijo que unas pocas veces a la semana, el 11.1% (2) dijo unas pocas veces al mes, un 5.6% (1) dijo una vez a la semana y otro 5.6% (1) dijo que nunca se siente con mucha energía en su trabajo.

Adicionalmente, en cuanto al ítem 8: ¿En mi empleo trato los inconvenientes emocionalmente con calma?, el 77.8% (14) de los encuestados dijo que tratan los inconvenientes emocionalmente con calma, mientras que el 16.7% (3) dijo que unas pocas veces a la semana y el 5.6% (1) restante dijo una vez a la semana.

## DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN

La dimensión Despersonalización evalúa el grado en que se reconocen actitudes de distanciamiento y frialdad. Está compuesta por 5 ítems. Para el primero de ellos: ¿considero que trato algunos estudiantes como objetos impersonales?, el 72.2% (13) de los encuestados dijo que nunca tratan a algunos estudiantes como objetos impersonales, mientras que el 16.7% (3) dijo pocas veces al año y finalmente el 11.1% (2) restante dijo unas pocas veces a la semana.

En cuanto al ítem 2: ¿Me he vuelto más insensible con la gente desde que desempeño la labor como profesor?, el 66.7% (12) de los encuestados dijo que nunca se ha vuelto más insensible con la gente desde que ejerce la labor como profesor, mientras que un 11.1% (2) dijo pocas veces al año, otro 11.1% (2) dijo unas pocas veces al mes. Un 5.6% (1) dijo una vez

al mes o menos y otro 5.6% (1) dijo unas pocas veces a la semana.

Respecto al ítem 3: ¿considero que este empleo me está endureciendo emocionalmente?, el 61.1% (11) de los encuestados asegura nunca pensar que el trabajo de docente le está endureciendo emocionalmente. Mientras que el 16.7% (3) dijo una vez a la semana, un 11.1% (2) dijo pocas veces al año y otro 11.1% (2) dijo unas pocas veces al mes sentirse de esa manera.

En el caso del ítem 4: ¿No me preocupa lo que les ocurra a algunos de mis estudiantes?, el 61.1% (11) de los encuestados dijo nunca, evidenciando que les preocupan sus estudiantes. Por otro lado, un 27.8% (5) dijo unas pocas veces al año, mientras un 5.6% (1) dijo unas pocas veces a la semana y otro 5.6% (1) dijo todos los días.

Para el último ítem de la dimensión Despersonalización: ¿considero que los

educandos me responsabilizan de algunos de sus inconvenientes?, el 55.6% (10) de los encuestados dijo que nunca creen que los educandos los responsabilizan de algunos de sus inconvenientes. El 38.9% (7) de los encuestados dijeron pocas veces al año y un 5.6% (1) dijo, una vez a la semana.

Sobre el Burnout, se observó que el cansancio emocional tiene su máxima puntuación en el nivel bajo con un 52,50%, tal como se observa en el Gráfico 1, evidenciando que la mayoría de los docentes presentan un grado bajo de cansancio emocional. Por otro lado, la realización personal tiene su máxima puntuación en el nivel alto con un 88.90%, lo cual evidencia que los docentes encuestados sienten que tienen una alta realización personal. Finalmente, la despersonalización tiene su máxima puntuación en el nivel bajo con un 88,89%, lo cual evidencia que los docentes encuestados no sienten despersonalización.



Gráfico 1. Resumen estadístico

Fuente: autores.

Estos resultados son positivos si los comparamos con los resultados obtenidos en Morales, et al. (2016), donde se encontró un nivel alto en el cansancio emocional de sus docentes. Con relación a la Realización Personal, se obtuvieron resultados altos, teniendo en cuenta los puntos de corte de Gil-Monte y Peiró (1999), lo que le permitió ubicarse por encima del 80% de la muestra. Estos resultados son mayores

en comparación con los que se detallan en la investigación de por Aguirre, et al. (2010) (43%). Respecto a la despersonalización, considerando los puntos de corte de Maslach y Jackson (1986), se obtuvieron resultados significativamente bajos e inferiores a los observados en (Aguirre, et al., 2010) (59%). Una tasa relativamente baja de despersonalización entre los profesores de aula puede reflejar sus

situaciones laborales como profesores estables entre sus grupos de estudiantes, lo cual favorece a una buena posición para desarrollar relaciones personales positivas con los mismos, que es una característica asociada con niveles más bajos de estrés y agotamiento (Milatz, et al., 2015).

## CONCLUSIONES

Algunos de los hallazgos del estudio fueron inesperados, debido a la situación de pandemia por la que transita el mundo en general. Se esperaba que los docentes encuestados evidenciaran indicios de burnout. Sin embargo, los presentes hallazgos indicaron que en la mayoría no se presenta despersonalización ni cansancio emocional y sienten realización personal. En conclusión, el burnout ha sido considerado como un fenómeno inherente a quienes laboran de manera directa con la gente. Por esta razón, el estudio del mismo implica analizar gran cantidad de variables que se han incrementado con la realización de nuevos estudios en los últimos años, debido al interés de los investigadores por esta enfermedad. Es importante aclarar que es difícil comparar la prevalencia del burnout con otras investigaciones, debido a la diversidad de instrumentos de medición empleados, así como las muestras y los puntos de corte elegidos. En este estudio el grado de cansancio emocional fue bajo, despersonalización baja y un nivel alto para realización personal, en consecuencia, la prevalencia del síndrome de burnout en la muestra analizada es baja.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgos, F., Martínez, J., & Cordovilla, R. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Lung Function Laboratories: Considerations for “Today” and the “Day After”. *Elsevier*, 611–612. doi:10.1016/j.arbres.2020.07.001
- Aguirre, J., Aparicio, M., & Marsollier, R. (2010). Docencia, educación y escuela “en riesgo” Un estudio de nivel medio de Mendoza. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires.
- Caballero, C., Bresó, E., & González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *psicología desde el caribe*, 424-441. doi:http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217
- Dashraath, P., Wong, L., Lim, M., Lim, L., Biswas, A., Choolani, M., . . . Su, L. (2019). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic and pregnancy. *American journal of obstetrics and gynecology*, 222(6), 521-531. doi:https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.03.021
- Gil-Monte, P. (2003). El Síndrome de Quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Interação Psy*, 1(1), 19-33. Retrieved from http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsacd/cd49/artigo3.pdf
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gómez, V., Perilla, L., & Hermosa, A. (2019). Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, 1-15. doi:https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.rspu
- Malakh-Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: A Division of Macmillian Publishing Co. New York: free press.



- Maslach, C. (1981). Maslach, C. (1981). Burnout: A Social Psychological Analysis, The Burnout Syndrome: Current Research, Theory and Interventions. . *London House Management*, 31-52.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. , 16(5). *Psychology & health*, 16(5), 607-611.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Matus-Ramírez, D., Ortega-Herrera, M., Martínez-Chacón, A., & Ortiz-Viveros, G. (2018). Estrés y burnout académico en contexto universitario. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 1(1), 89-99.
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 1949.
- Morales, L., Vélez, R., Ramírez, C., Largada, M., Martínez, R., & Rodríguez, G. (2016). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 17(3), 36-40.
- Moreno, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M., & Rodríguez, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: Las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1), 79-86.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221
- Sánchez, M. (2012). . Un acercamiento a la medición del teletrabajo: Evidencia de algunos países de América Latina. *Documento de proyecto CEPAL*, 32.
- Trilla, A. (2020). One world, one health: The novel coronavirus COVID-19 epidemic. *Elsevier Public Health Emergency Collwction*, 154(5), 175-177. doi:10.1016/j.medcli.2020.02.002
- Vivas, D., Esteve-Pastor, M., Roldán, Tello-Montoliu, A., Ruiz-Nodar, J., Cosín-Sales, J., . . . Ferreiro, J. (2020). Recommendations on antithrombotic treatment during the COVID-19 pandemic. Position statement of the Working Group on Cardiovascular Thrombosis of the Spanish Society of Cardiology. *Revista Española de Cardiología*, 73(9), 749-757. doi:https://doi.org/10.1016/j.recesp.2020.04.006