



MALESTAR DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

TEACHER MALAISE IN SECONDARY EDUCATION: A PEDAGOGICAL REFLECTION FROM TEACHING EXPERIENCE

Christian Caro Ortiz <https://orcid.org/0009-0004-0525-0663> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ccaroo@ubiobio.cl

RESUMEN

El malestar docente se ha consolidado como una problemática relevante para comprender las condiciones contemporáneas del trabajo educativo. Este artículo presenta una reflexión pedagógica sobre el malestar docente en la educación secundaria, considerando especialmente el rol de los profesores jefes en establecimientos educacionales. La reflexión se sustenta en antecedentes teóricos sobre intensificación del trabajo docente, bienestar laboral, convivencia educativa y burnout, así como en los hallazgos de la tesis de magíster del autor, desarrollada con docentes de enseñanza media durante el período de pandemia. A partir de dichos antecedentes, se examinan las tensiones que atraviesan el ejercicio de la docencia, particularmente aquellas vinculadas a la sobrecarga laboral, la difuminación de los límites entre vida personal y trabajo y el incremento de las demandas relacionales asociadas al acompañamiento de estudiantes y familias. Asimismo, se discuten algunas estrategias profesionales desarrolladas por el profesorado para sostener su labor pedagógica, entre ellas la colaboración entre colegas, el aprendizaje de nuevas herramientas pedagógicas y el establecimiento de límites frente a la disponibilidad permanente. La reflexión permite comprender que el malestar docente no constituye únicamente una experiencia individual, sino que se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones institucionales y organizacionales del trabajo escolar. En este sentido, se plantea la necesidad de promover entornos educativos que favorezcan el bienestar docente, el reconocimiento profesional y la construcción de comunidades escolares basadas en la colaboración.

Palabras clave: Malestar docente, burnout, reflexión pedagógica, profesor jefe, educación secundaria.

ABSTRACT

Teacher malaise has become a relevant issue for understanding the contemporary conditions of educational work. This article presents a pedagogical reflection on teacher malaise in secondary education, with particular attention to the role of homeroom teachers in schools. The reflection draws on theoretical perspectives on teacher work intensification, teacher wellbeing, educational coexistence, and burnout, as well as on the findings of the author's master's thesis, conducted with secondary school teachers during the pandemic period. Based on these contributions, the paper discusses some of the tensions shaping the teaching profession, particularly those related to work overload, the blurring of boundaries between personal life and work, and the growing relational demands associated with supporting students and maintaining communication with families. It also considers several professional strategies developed by teachers to sustain their pedagogical work, including collaboration among colleagues, the learning of new pedagogical tools, and the gradual establishment of limits regarding constant availability. This reflection suggests that teacher malaise should not be understood solely as an individual experience, but rather as a phenomenon closely linked to the institutional and organizational conditions of school work. In this regard, the article highlights the importance of promoting educational environments that support teacher wellbeing, professional recognition, and collaborative school communities.

Keywords: Teacher malaise, burnout, pedagogical reflection, homeroom teacher, secondary education.



INTRODUCCIÓN

Malestar docente, intensificación del trabajo y salud laboral

Uno de los conceptos centrales para comprender las condiciones contemporáneas del trabajo docente es el de malestar docente. Esteve (1987) lo define como el conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Desde esta perspectiva, el malestar no puede entenderse únicamente como un problema individual, sino como una experiencia situada, profundamente vinculada a las condiciones de trabajo, las formas de organización escolar y las exigencias institucionales que configuran el ejercicio profesional. En esta línea, los enfoques contemporáneos de la salud ocupacional han enfatizado que el bienestar laboral depende en gran medida de factores organizacionales y no solo de características individuales, lo que resulta especialmente pertinente en profesiones de alta interacción social como la docencia (Bakker & Demerouti, 2017).

En el contexto latinoamericano, Rodrigo Cornejo (2009) plantea que el malestar docente se relaciona con la intensificación del trabajo educativo y con la tensión entre demandas crecientes y recursos insuficientes para responder a ellas. En la misma línea, Prieto y Bermejo-Toro (2006) sostienen que la percepción de malestar aumenta cuando convergen sobrecarga laboral, escasa participación en la toma de decisiones y apoyos organizacionales débiles. Andy Hargreaves (2003) denomina a este proceso intensificación del trabajo docente, mientras que Tenti Fanfani (2010) advierte que el oficio de enseñar se ha vuelto crecientemente complejo, ampliando sus fronteras hacia funciones de acompañamiento de trayectorias escolares, mediación de conflictos, atención socioemocional y respuesta a múltiples demandas institucionales y relacionales.

A estos aportes se suma el modelo de demandas y recursos laborales, que permite comprender el malestar docente como el resultado de un desequilibrio entre exigencias laborales y recursos disponibles. En este marco, altas demandas, como la sobrecarga administrativa, la presión por resultados o la carga emocional, combinadas con bajos niveles de apoyo institucional, autonomía o reconocimiento, incrementan significativamente el riesgo de agotamiento y desmotivación profesional (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en investigación educativa reciente, evidenciando su utilidad para analizar las condiciones de trabajo docente desde una perspectiva sistémica (Collie, 2021).

En el período posterior a la pandemia por COVID-19, estas dinámicas no solo se han mantenido, sino que se han complejizado. La necesidad de abordar rezagos de aprendizaje, fortalecer el bienestar socioemocional del estudiantado y reconstruir la convivencia educativa ha ampliado significativamente las responsabilidades del profesorado. Estudios recientes advierten que el profesorado enfrenta una prolongación de las exigencias emocionales y pedagógicas derivadas del contexto sanitario, configurando escenarios de alta demanda sostenida en el tiempo (Kim & Asbury, 2020; OECD, 2023).

En este escenario, la literatura sobre burnout resulta especialmente pertinente para comprender los efectos del desgaste laboral en el profesorado. Maslach et al. (2001) lo describen como un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución del logro profesional. En la docencia, el burnout se ha asociado con fatiga crónica, tensión emocional y sensación de ineficacia profesional (Extremera et al., 2010). Investigaciones recientes han reforzado esta relación, mostrando que el burnout docente se vincula no solo con



el bienestar individual, sino también con la calidad de la enseñanza y los resultados educativos, afectando el clima de aula y la motivación estudiantil (Madigan & Kim, 2021).

La evidencia reciente confirma la vigencia de este problema: Fuentes-Vilugrón et al. (2025) hallaron asociaciones significativas entre burnout y síntomas de depresión, ansiedad y estrés en equipos pedagógicos chilenos; Salgado (2025), en docentes del sur de Chile, observó relaciones relevantes entre bienestar, engagement y burnout; y Barros et al. (2025) mostraron que los riesgos psicosociales del trabajo predicen el burnout docente. En una línea complementaria, Wang et al. (2026) señalan que la competencia socioemocional y la autoeficacia docente pueden contribuir a mitigar el desgaste, aunque ello no reemplaza la necesidad de mejorar las condiciones institucionales de ejercicio profesional.

Junto con las aproximaciones centradas en el desgaste, resulta igualmente necesario considerar el bienestar docente como una dimensión relevante del análisis. Más que entenderlo como la mera ausencia de malestar, es posible abordarlo como una experiencia vinculada al reconocimiento profesional, la percepción de apoyo, el sentido del trabajo y la posibilidad de desarrollarse en entornos organizacionales favorables. En esta línea, investigaciones recientes subrayan el papel del liderazgo escolar, la colaboración docente y la cultura institucional como factores clave en la promoción del bienestar y la sostenibilidad del ejercicio profesional (Leithwood et al., 2020; Day & Gu, 2014). Desde esta perspectiva, el análisis del malestar docente debe complementarse con una mirada que permita identificar condiciones institucionales que favorezcan experiencias laborales más saludables y sostenibles.

Convivencia escolar y rol del profesor tutor

El análisis del malestar docente exige considerar, además, la dimensión relacional e institucional del trabajo escolar. En este sentido, la convivencia educativa constituye un marco relevante. La Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 entiende la convivencia como un proceso relacional, dinámico y formativo que involucra a todos los actores de la comunidad educativa y que no puede reducirse a la gestión del conflicto o al comportamiento estudiantil. Desde esta perspectiva, la convivencia incluye también las relaciones laborales del profesorado, el apoyo entre colegas, el reconocimiento institucional y la posibilidad de construir comunidades escolares más cuidadoras, inclusivas y democráticas.

Del Rey y Ortega (2009) sostienen que la convivencia escolar posee implicancias éticas, socioafectivas y pedagógicas para toda la comunidad educativa. En una línea similar, Carvajal Padilla (2013) plantea que una convivencia democrática requiere participación, reconocimiento mutuo y una distribución más equitativa del poder dentro de las instituciones escolares. A ello se suma la evidencia chilena aportada por Ascorra et al. (2014), quienes muestran que el bienestar social de los profesores se relaciona con variables de autonomía y organización escolar, reforzando la idea de que las condiciones institucionales inciden en la experiencia laboral docente. Más recientemente, estudios internacionales han enfatizado que climas escolares positivos se asocian tanto al bienestar docente como a mejores resultados académicos y socioemocionales en estudiantes (Collie et al., 2020).

Dentro de este escenario, la figura del profesor jefe adquiere especial relevancia. En la educación secundaria chilena, este rol implica funciones de orientación, mediación, seguimiento académico, acompañamiento socioemocional y vínculo permanente con las familias. Estas responsabilidades suponen una alta carga



relacional y emocional, que posiciona a estos docentes en un lugar estratégico dentro de la organización escolar, pero también en una situación de mayor exposición a tensiones laborales.

Durante la pandemia, estas funciones se intensificaron considerablemente. Peña et al. (2022) muestran que los profesores jefes se transformaron en un eslabón clave para sostener el vínculo entre liceos, estudiantes y familias, especialmente en contextos de educación remota. Por su parte, Cabezas et al. (2022) evidencian que el trabajo docente durante la pandemia estuvo marcado por mayores demandas y por una intensificación de la angustia psicológica, mientras que Orrego (2024) reporta un deterioro importante en la salud mental de docentes chilenos. En conjunto, estos antecedentes permiten sostener que la pandemia no solo creó nuevas exigencias, sino que también visibilizó tensiones estructurales ya presentes en el ejercicio de la docencia.

La relevancia de estudiar a profesores jefes de educación secundaria también se vincula con las características del ciclo educativo. La adolescencia constituye una etapa marcada por transformaciones biológicas, emocionales y sociales complejas, lo que vuelve especialmente exigente el acompañamiento educativo de los estudiantes. En consecuencia, la jefatura de curso concentra simultáneamente demandas pedagógicas, relacionales y de cuidado que pueden incrementar la exposición del profesorado a experiencias de malestar, especialmente en contextos de alta presión para el sistema educativo.

Reflexión pedagógica sobre el malestar docente

Reflexionar sobre el malestar docente implica reconocer que las experiencias profesionales del profesorado se encuentran profundamente vinculadas con las condiciones en que se organiza el trabajo educativo. En este sentido, la tesis de magíster del autor (Caro Ortiz, 2023), desarrollada en contexto de pandemia, constituye un antecedente relevante para comprender algunas de las tensiones que atraviesan el ejercicio de la docencia en la actualidad.

Dicho estudio permitió visibilizar experiencias asociadas a la intensificación del trabajo pedagógico, la ampliación de las demandas relacionales y las dificultades para establecer límites entre la vida laboral y personal. Particularmente, en el caso de quienes ejercían funciones de profesor jefe, el trabajo docente se vio atravesado por responsabilidades comunicativas, organizativas y socioemocionales que ampliaron significativamente las exigencias del rol.

Desde una perspectiva pedagógica, estos antecedentes invitan a comprender el malestar docente no únicamente como una experiencia individual, sino como una manifestación de condiciones estructurales. En esta línea, investigaciones recientes en salud ocupacional docente destacan que la sobrecarga laboral sostenida, la ambigüedad de rol y la falta de apoyo institucional constituyen factores críticos en la generación de desgaste profesional (Skaalvik y Skaalvik, 2018; Collie, 2021). A ello se suma la evidencia aportada por Brandão et al. (2025), quienes muestran que las demandas emocionales asociadas al trabajo docente, junto con las dificultades en la regulación emocional, se vinculan significativamente con mayores niveles de burnout. En este marco, el malestar docente puede entenderse como el resultado de la interacción entre exigencias laborales, recursos disponibles y carga emocional del ejercicio profesional.

Los relatos recogidos en la investigación de Caro Ortiz (2023) permiten advertir cómo el trabajo pedagógico comenzó a desarrollarse en un escenario marcado por jornadas laborales extendidas, disponibilidad



permanente y una creciente superposición entre el espacio doméstico y el profesional. Más allá de una situación excepcional, estas experiencias permiten reconocer un fenómeno más amplio: la intensificación progresiva del trabajo docente en contextos de alta demanda institucional.

No obstante, las experiencias recogidas también evidencian que el profesorado despliega estrategias para sostener su labor y proteger su bienestar. Entre ellas destacan la colaboración entre colegas, el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y el establecimiento progresivo de límites frente a la disponibilidad permanente. Estas prácticas muestran que el profesorado no es un actor pasivo, sino que posee capacidades de agencia, adaptación y reflexión profesional.

En este sentido, el malestar docente puede entenderse como un indicador crítico de tensiones estructurales en la organización del trabajo escolar, pero también como una oportunidad para repensar las condiciones del ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, avanzar hacia sistemas educativos más sostenibles implica no solo reducir factores de riesgo, sino también fortalecer condiciones organizacionales que favorezcan el bienestar, la colaboración y el desarrollo profesional docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La reflexión pedagógica sobre el malestar docente en la educación secundaria adquiere especial relevancia en el contexto de las transformaciones recientes del trabajo educativo. En este sentido, la tesis de magíster del autor constituye un antecedente significativo para comprender cómo determinadas condiciones laborales pueden influir en la experiencia profesional del profesorado.

A partir de este antecedente, es posible advertir que la pandemia no solo representó una situación excepcional para el sistema educativo, sino también un escenario que permitió visibilizar tensiones estructurales que ya estaban presentes en el ejercicio de la docencia. En particular, la intensificación del trabajo docente y la ampliación de sus responsabilidades aparecen como rasgos característicos de las transformaciones recientes del oficio de enseñar.

Tal como plantea Hargreaves (2003), el incremento simultáneo de tareas pedagógicas, administrativas y relacionales tiende a producir una compresión del tiempo laboral y un aumento de la presión profesional. De manera similar, Tenti Fanfani (2010) advierte que el trabajo docente contemporáneo se caracteriza por una creciente complejidad derivada de la multiplicación de funciones educativas y sociales. La experiencia vivida durante la pandemia intensificó esta tendencia, al exigir al profesorado sostener simultáneamente el proceso educativo, el acompañamiento socioemocional del estudiantado y la comunicación permanente con las familias.

Dentro de este escenario, la figura del profesor jefe adquiere una centralidad particular en la organización del trabajo escolar. Los antecedentes presentados en la tesis de Caro Ortiz (2023) permiten advertir que este rol se transformó en un espacio clave de articulación entre estudiantes, familias y escuela, lo que incrementó las demandas relacionales asociadas a su ejercicio. La evidencia de Peña et al. (2022) confirma esta centralidad, pero también permite observar que ella no siempre se encuentra



acompañada de tiempos protegidos o apoyos organizacionales suficientes, lo que contribuye a reforzar percepciones de sobrecarga laboral.

La literatura reciente sobre burnout permite comprender con mayor precisión las implicancias que estas condiciones tienen para la salud laboral del profesorado. El agotamiento emocional descrito por Maslach et al. (2001) constituye una de las manifestaciones más frecuentes del estrés laboral en profesiones de carácter relacional. En el caso de la docencia, investigaciones recientes muestran que el burnout se asocia tanto a síntomas de depresión, ansiedad y estrés como a factores institucionales tales como sobrecarga, tamaño de matrícula, riesgos psicosociales y escaso apoyo organizacional (Fuentes-Vilugrón et al., 2025; Salgado, 2025; Barros et al., 2025). De este modo, el malestar docente no solo compromete el bienestar físico y psicológico del profesorado, sino que también tensiona la sostenibilidad del trabajo pedagógico y la calidad de la experiencia educativa.

Reflexionar pedagógicamente sobre el malestar docente también implica reconocer las capacidades del profesorado para enfrentar estas tensiones. La evidencia presentada en la tesis de Caro Ortiz (2023) sugiere que, incluso en contextos de alta exigencia laboral, los docentes desarrollan estrategias profesionales orientadas a sostener su trabajo y proteger su bienestar, tales como la colaboración entre colegas, el aprendizaje de nuevas herramientas pedagógicas y el establecimiento de límites frente a la disponibilidad permanente.

En este punto, la colaboración entre docentes aparece como un recurso fundamental para

sostener el trabajo pedagógico en contextos de alta presión laboral. Las comunidades profesionales, las redes de apoyo entre pares y los espacios institucionales de reconocimiento pueden operar como factores protectores frente al desgaste, en la medida en que permiten compartir estrategias pedagógicas, distribuir la carga emocional del trabajo y construir respuestas colectivas ante problemas que suelen vivirse de manera individualizada. Sin embargo, la evidencia reciente sugiere que estos recursos solo resultan efectivos cuando se acompañan de condiciones organizacionales adecuadas, tiempos protegidos y apoyos institucionales consistentes, ya que el burnout no se explica exclusivamente por carencias personales, sino también por la estructura del trabajo docente (Barros et al., 2025; Wang et al., 2026).

En definitiva, el malestar docente puede entenderse como una señal de alerta respecto del modo en que hoy se organiza el trabajo educativo. No se trata simplemente de un problema de salud individual, aunque sin duda tenga efectos en ella, sino de una cuestión pedagógica, laboral e institucional que compromete la calidad de la experiencia escolar en su conjunto. Reconocer esto supone avanzar hacia escuelas capaces de distribuir mejor las responsabilidades, resguardar tiempos de trabajo, fortalecer vínculos de colaboración y otorgar un reconocimiento más efectivo a la tarea docente. En el caso de los profesores jefes, ello implica asumir que su labor no es accesorio, sino central para la vida escolar, y que precisamente por eso requiere condiciones más claras de cuidado, apoyo y legitimación profesional.



REFERENCIAS

- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M. Á., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V., & Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de escuelas municipalizadas chilenas. *Terapia Psicológica*, 32(2), 121–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000200005>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Barros, C., Fernandes, C., & Baylina, P. (2025). Psychosocial risk factors and burnout among teachers: Can emotional intelligence make a difference? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(9), 1439. <https://doi.org/10.3390/ijerph22091439>
- Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R., & Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhé*, 31(1), 1–24. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Caro Ortiz, C. (2023). Malestar docente: percepciones y experiencias de profesores jefes de enseñanza media en establecimientos particular subvencionados durante la pandemia [Tesis de magíster]. Universidad Central de Chile.
- Carbajal Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.001>
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2020). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortalezas de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159–180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.



- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de burnout y salud psicológica en docentes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 26(2), 322–331. <https://www.ansiedadestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2010/anyes2010a4.pdf>
- Fuentes-Vilugrón, G., Baeza-Vargas, Y., Fuentes-Fuentes, D., Ortiz-Peña, D., Rojas-Estrada, D., Sandoval-Obando, E., Arriagada-Hernández, C., Caamaño-Navarrete, F., Etchegaray-Pezo, P., & Castellanos-Alvarenga, L. M. (2025). Mental health and burnout levels of early childhood education pedagogical teams in Chile. *Frontiers in Education*, 10, 1680412. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1680412>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>
- OECD. (2020). *Supporting teachers' well-being: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Orrego, V. (2024). El impacto del COVID-19 en la salud mental de los docentes chilenos. *Psyche*, 33(1), 00107. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25197>
- Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. E., & Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la Educación*, (56), 325–358. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169>
- Prieto, L., & Bermejo-Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en profesores de educación secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45–73. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/100435.pdf>
- Salgado, B. (2025). Descriptive study on well-being, burnout, and engagement among teachers in primary and secondary schools in Southern Chile. *Glocality*, 8(1). <https://doi.org/10.5334/glo.107>



Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.

Wang, J., Yang, Z., Chen, X., & Chen, H. (2026). The positive role of teachers' social-emotional competence in burnout: The mediating effects of teaching efficacy. *Frontiers in Psychology, 17*, 1744311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1744311>