

**COLABORACIÓN COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS DE  
PSICOSOCIALES  
EN EQUIPO EDUCATIVO DE JARDÍN JUNJI  
ANTOFAGASTA**

Susana Cáceres Contreras  
Maribel López Rementería  
Trabajo de grado para optar  
al Grado de Magíster en Psicología Educacional  
Tutora: Mg. Daniela Pereira  
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo  
Magíster en psicología Educacional

Concepción Junio 2024

## **Dedicatoria**

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de nuestro trabajo de grado.

En primer lugar, agradecemos a nuestros esposos e hijas por su apoyo incondicional, sin el cual no hubiera sido posible alcanzar este logro. Su comprensión y paciencia fueron esenciales durante todo el proceso.

Agradecemos especialmente a nuestros profesores y tutores, Alejandro Sánchez y Daniela Pereira, por la guía y orientación brindada. Su apoyo y conocimiento fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento al Jardín Infantil y a su directora, Paula, quien nos abrió las puertas y confió en nuestra propuesta. Su colaboración y disposición fueron clave para el éxito de este proyecto.

Susana § Maribel

## 2.2 Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal fortalecer las competencias de colaboración dentro de la comunidad educativa del Jardín Infantil JUNJI en Antofagasta, con el fin de abordar de manera efectiva los desafíos y reducir los riesgos psicosociales y psicológicos del equipo educativo. Este objetivo surge a partir de un diagnóstico realizado entre mayo y junio, que incluyó la aplicación del cuestionario ISTAS/21, versión breve, grupos focales y una entrevista a la directora del jardín.

El diagnóstico reveló un aumento significativo en licencias médicas y ausentismo laboral, atribuidos a problemas psicosociales como altas exigencias psicológicas y la doble presencia, es decir, las demandas simultáneas del trabajo y las responsabilidades familiares. Además, de dificultades emergentes que desafían la convivencia de la comunidad educativa.

El marco teórico del informe se basa en directrices de organizaciones como la OMS y el Ministerio de Educación, que subrayan la importancia de cambios en las prácticas educativas, promoviendo la colaboración y la reflexión pedagógica entre los miembros de la unidad educativa.

La intervención propuesta comprende talleres destinados a sensibilizar sobre los riesgos sobre los riesgos psicosociales, fortalecer habilidades de colaboración y comunicación efectiva, y diseñar estrategias colaborativas para afrontar desafíos específicos. Estos talleres buscan crear un entorno de trabajo más cohesionado y apoyo mutuo.

## 2.3. Tabla de contenido

3. Introducción	6
4. caracterización de la institución educativa	7
5. Descripción de la demanda	7
6. Marco de Referencia	8
6.1 Contextualización.	8
6.2 Marco conceptual	9
6.4 Marco empírico.	17
7. Reporte de Proceso Diagnóstico	19
7.2 Descripción de resultados de diagnóstico:	25
7.3 Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico:	28
8. Reporte proceso de intervención	30
8.1 Relevancia de la intervención:	30
8.2 Diseño de la intervención:	33
8.3 Reporte de acciones realizadas:	37
8.4 Descripción de los resultados de la intervención:	49
12. Referencias Bibliográficas	65
13. Anexos	70

### Tabla de Figuras

Figura 1: Resultado de Cuestionario ISTA 21	22
Figura 2:Árbol del Problema.	28
Figura 3: Pauta de trabajo sobre el poder de la colaboración en el Jardín Infantil	56
Figura 4: Resultado de cuestionario (Re test) ISTAS 21	58

### **3. Introducción**

En el presente trabajo se aborda el proceso de intervención del equipo educativo de un jardín infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en la ciudad de Antofagasta, con el objetivo de evaluar la presencia de riesgos psicosociales, que podrían estar asociados al aumento de licencias médicas y ausentismo laboral presentes en la unidad educativa, con el fin de generar un modelo de intervención que se enmarcase a su contexto particular y característica de la labor de los equipos educativos en jardín infantil.

Evaluar los riesgos psicosociales en la unidad educativa fue fundamental puesto que permitió identificar y comprender los factores que afectan el bienestar psicológico y social del equipo educativo. Los riesgos psicosociales, como las altas exigencias psicológicas y la doble presencia, pueden desencadenar problemas de salud mental y física, como el estrés crónico y agotamiento. Al identificar estos riesgos, es posible implementar medidas preventivas que protejan la salud mental de los educadores y mejoren su calidad de vida.

La evaluación con el instrumento ISTAS 21 Breve, permite determinar la presencia o no presencia de factores de riesgos psicosociales de manera cuantitativa, por lo cual fue necesario profundizar y contextualizar a la realidad de este jardín, a través de metodología cualitativa, incorporando en el proceso diagnóstico focus group y entrevista semi estructurada al equipo directivo.

El análisis de los resultados permitió profundizar en cómo los factores de riesgos psicosociales están presente en la unidad educativa, junto con demandas contextuales propias de las características psicosociales de la unidad educativa. Las cuales no sería posible intervenir de manera directa, puesto que son emergentes de acuerdo a las características de la institución y al contexto psicosocial en el que se estaría inmerso, surgiendo la necesidad de buscar alternativas que permitan potenciar al equipo dar respuestas a estas demandas, de manera colectiva.

Cuando aparecieron las primeras mediciones sobre la salud mental docente, se tendió a abordar el problema de manera individual a través de estrategias de afrontamiento del estrés o autocuidado. Sin embargo, tanto los organismos internacionales, como las nuevas tendencias e investigaciones señalan que es necesario contar con formas diferentes de organización del trabajo educativo donde familias, docentes, estudiantes y asistentes de la

educación pueden aportar desde sus diferentes roles para construir el bienestar en las comunidades educativas. (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Es por ello que surge la necesidad de potenciar la colaboración como factor protector para mitigar la presencia de riesgos psicosociales, la evidencia existente subraya que fomentar la colaboración en el entorno educativo puede actuar como un factor protector efectivo.

Además, el abordaje colaborativo, contribuye a crear un clima laboral positivo, incrementando la satisfacción y motivación de las educadoras, lo que a su vez se traduce en una mayor eficiencia y calidad educativa. Cumplir con las normativas y políticas relacionadas con la gestión de riesgos psicosociales también demuestra el compromiso de la institución con el bienestar de sus colaboradoras

Finalmente, un equipo educativo saludable y motivado impacta positivamente en los párvulos y en toda la comunidad educativa, proporcionando un entorno de aprendizaje seguro y estimulante.

A través de un enfoque constructivista y sistémico, se promueve el trabajo colaborativo a través de una metodología participativa. Metodología que permitió que a partir de talleres teórico-prácticos, abordar temas como sensibilización sobre los riesgos psicosociales, fortalecimiento de habilidades de comunicación, colaboración efectiva y autocuidado como equipo.

Durante las sesiones, se utilizaron técnicas como el role-playing y dinámicas de grupo para simular situaciones desafiantes y desarrollar estrategias colaborativas de afrontamiento. Asimismo, se implementaron actividades de autoevaluación y diseño de planes de autocuidado colectivo, promoviendo un entorno de apoyo mutuo y resiliencia dentro del equipo educativo (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Esta metodología es replicable en sus jornadas de reflexión, facilitando la consolidación de prácticas colaborativas y reflexión continua, contribuyendo significativamente a la mejora del bienestar integral de las educadoras, alineándose además con las directrices de la educación Parvularia y sus orientaciones técnicas.

Los talleres no solo permitieron al equipo educativo conocer y aplicar una metodología compartida, sino que también fomentaron la reflexión continua y la construcción conjunta de soluciones adaptadas a su contexto específico (Vaillant, 2016). Lo

cual tuvo como resultado la co-construcción de un instrumento práctico para enfrentar los futuros desafíos en la unidad educativa denominado: Pauta de Trabajo “El Poder de la Colaboración”.

#### **4. caracterización de la institución educativa**

El jardín infantil a intervenido pertenece a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) la que tiene como misión Entregar Educación Parvularia de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente entre 0 y 4 años de edad, priorizando a las familias con mayor vulnerabilidad socioeconómica.

La unidad educativa se encuentra emplazada en la ciudad de Antofagasta, inmersa en un barrio residencial en donde se cuenta con entornos naturales y recreativos y también con servicios locales a disposición que sirven como redes de apoyo del jardín infantil.

En el contexto socioeconómico del Jardín Infantil, se observa que los niños y niñas provienen principalmente de comunidades circundantes que presentan altos índices de insuficiencia económica y vulnerabilidad social. La institución atiende a un notable porcentaje de madres trabajadoras (69%) y jefas de hogar (38%), muchas de las cuales enfrentan la ausencia de la figura paterna y viven en familias extendidas, (Proyecto Educativo Institucional, 2023).

En relación a lo anterior JUNJI considera que, en su diversidad, la familia es el entorno privilegiado para el desarrollo de los niños, sin importar su composición o estructura. Ya sea una familia nuclear, extendida, monoparental o bajo el cuidado de padres, familiares o tutores, todas tienen el deber de proporcionar protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los párvulos, considerando a las familias como primer agente educativo.

Los niños y las niñas acceden a la educación Parvularia con una historia y un bagaje que es primordial conocer y valorar, tarea en que sus familias tienen mucho que decir. Pero, la relación de la educadora y el educador con ellas tiene un propósito superior. La familia ejerce un fuerte influjo formativo en los niños y las niñas. En consecuencia, el docente requiere generar alianzas con las familias de los párvulos y una relación cercana con ellas para cooperar mutuamente en una labor formativa conjunta y coherente

Es importante mencionar que la unidad educativa cuenta con una dotación total de 26 personas considerando 2 auxiliares de servicios, 1 administrativa y las educadoras de párvulos que son consideradas actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las aulas, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, el asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos y la flexibilidad.

La Educación Parvularia, como primer nivel del sistema educativo, tiene como objetivo promover una educación de calidad, oportuna y pertinente, que fomente aprendizajes relevantes y significativos para el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas. Siendo Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia el referente principal que define qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, atendiendo a los requerimientos formativos derivados de las características de la infancia temprana y contextualizados en nuestra sociedad actual. Este marco es amplio y flexible, permitiendo diversas formas de planificar experiencias diarias para los niños y niñas y facilitando el trabajo con diferentes enfoques curriculares.

En el jardín infantil, el juego es la actividad principal, a través del cual se estructura la interacción para permitir a los párvulos desarrollar su creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno. El Proyecto Educativo Institucional menciona en sus fundamentos curriculares las habilidades del siglo XXI, guiando a los niños y niñas para enfrentar nuevos desafíos mediante experiencias de calidad que den sentido a las prácticas pedagógicas. Este enfoque se sostiene a través de un currículo constructivista, en el que los niños y niñas son los protagonistas de sus propios aprendizajes.

## **5. Descripción de la demanda**

Los efectos postpandemia que son identificados y causa preocupación al equipo educativo, es una alza considerable de licencias médicas y ausentismo laboral (permisos e inasistencias), que trajo como consecuencia sobrecarga laboral, afecto la gestión interna y la percepción de bienestar laboral a todo nivel, en la unidad educativa.

Realidad transversal a nivel nacional, de acuerdo con el estudio de conciliación realizado en JUNJI (2021), se reveló que una de las principales tensiones conciliatorias en la institución tiene que ver con la alta cantidad de personal femenino, el cual por lo general se encuentra a cargo de las tareas de cuidados, ya sea en situaciones de escasa corresponsabilidad, o bien a cargo de hogares monoparentales, con pocas redes de apoyo para estas tareas. Las unidades educativas deben dar continuidad a la atención y deben cumplir con las normativas de coeficientes técnicos, lo cual genera una mayor dificultad a la hora de conceder permisos y coordinar a los equipos para que las niñas y niños reciban la atención que merecen.

Por otra parte, un importante grupo de la población percibe al Jardín Infantil como espacio de cuidado más que un espacio educativo, transformándolo en esencial para la incorporación y mantención de la mujer en el mundo laboral. A nivel nacional JUNJI presenta una alta tasa de ausentismo y licencias médicas, lo cual tensiona aún más a los equipos. Las tensiones levantadas fueron: preocupaciones domésticas, horarios laborales rígidos, escasas redes de apoyo, desconocimiento de derechos y beneficios y discrecionalidad en su otorgamiento.

Considerando lo señalado, surge la hipótesis que a la base del aumento de licencias médicas en la unidad educativa, estaría la presencia de riesgos psicosociales, por lo cual se determina evaluar cuales son los riesgos psicosociales presentes en esta unidad educativa. Se elabora un estudio mixto con levantamiento cualitativo y cuantitativo de información, donde se aplica la encuesta ISTAS 21 Breve. Posteriormente, se profundiza la información obtenida con entrevista a la directora y un grupo focal.

La información obtenida de los focus groups y entrevistas revela que las mayores Exigencias Psicológicas y emocionales recaen sobre las educadoras, quienes enfrentan una alta carga de trabajo y responsabilidades múltiples, incluyendo la relación con las familias de los estudiantes y la necesidad de mantener un equilibrio entre sus vidas personales y profesionales. Junto a ello, se observa que la comunidad educativa se ha visto enfrentada a situaciones contextualmente desafiantes en los distintos niveles, y urge encontrar formas de hacer frente a estos desafíos que estarían afectando el bienestar y la salud mental del equipo educativo debido a la sobrecarga psicológica y laboral.

Del análisis de la información se desprende que el equipo educativo presenta como factor protector Trabajo Activo y Desarrollo de Habilidades, por lo que se plantea diseñar un programa de intervención que integre no solo la fortaleza del equipo educativo, sino que además permita dar respuesta a los desafíos presente en la unidad educativa, a través del uso de estrategias colaborativas.

El trabajo colaborativo fomenta un entorno de apoyo mutuo entre los miembros del equipo educativo, lo cual es esencial para reducir el estrés y el agotamiento. Cuando las educadoras colaboran entre sí, comparten responsabilidades y se apoyan mutuamente en la resolución de problemas, alivia la carga individual y disminuye la percepción de alta exigencia laboral (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Además, la colaboración promueve una comunicación abierta y efectiva, lo que facilita la identificación temprana de conflictos y la implementación de estrategias para resolverlos, mejorando así el clima laboral (Vaillant, 2016).

Por otra parte, el trabajo colaborativo incluye la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que enriquece el proceso educativo y fortalece la red de apoyo social. Este apoyo social es un factor protector clave que puede mitigar los efectos negativos de los factores psicosociales adversos, proporcionando un sentido de pertenencia y cohesión que es vital para el bienestar emocional y psicológico de las educadoras (Organización Mundial de la Salud, 2010). Además, el enfoque colaborativo facilita la implementación de prácticas inclusivas y adaptativas que consideran las diversas necesidades y contextos culturales de los párvulos y sus familias, promoviendo un ambiente educativo más equitativo y comprensivo (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2021).

## **6. Marco de Referencia**

### **6.1 Contextualización.**

La comisión mixta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1984), define los Factores Psicosociales en el trabajo como: "Las interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, así como las capacidades del trabajador, sus

necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud y en el rendimiento y la satisfacción en el trabajo" (p. 3).

Por su parte, el Ministerio de Salud define a los factores psicosociales como “las situaciones y condiciones inherentes al trabajo y relacionadas al tipo de organización, al contenido del trabajo y la ejecución de la tarea, y que tienen la capacidad de afectar en forma positiva o negativa el bienestar y la salud del trabajador/a y sus condiciones de trabajo” (MINSAL, 2017).

En Chile, el Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo del Ministerio de Salud incluye el uso del cuestionario SUSESO/ISTAS21 para evaluar los factores de riesgo psicosocial. Este cuestionario ha sido fundamental para identificar los niveles de exposición a RPS en los lugares de trabajo. El modelo ISTAS, basado en el cuestionario COPSOQ desarrollado en Dinamarca, incorpora cinco factores de riesgo que se apoyan en teorías como el Modelo Demanda-Control y Apoyo Social de Karasek y Theorell (2000) y el Modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa de Siegrist (1996), además de escalas complementarias que incluyen la salud general, mental y la vitalidad (Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2021).

La tercera actualización del Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales se da en el contexto de la pandemia por COVID-19, situación que ha impactado la estructura de la organización del trabajo. Factores de riesgo psicosocial tales como sobrecarga laboral, desgaste de los trabajadores/as, límites difusos de la jornada de trabajo, trabajo aislado, exigencias de utilización de tecnologías que están en desarrollo, alternancia de trabajo presencial y a distancia, o conciliación de la vida personal y familiar son parte de los riesgos vinculados a los nuevos escenarios laborales y al trabajo en contexto de alerta sanitaria. Dichas transformaciones tienen un correlato en la experiencia del trabajador/a y el trabajo que realizan (MINSAL, 2022).

Alvites-Huamaní (2019) menciona que los factores de riesgos psicosociales son la principal causa de pérdida de salud en los docentes, manifestándose en estrés crónico y aumentando el riesgo de alteraciones emocionales, cognitivas y psicosomáticas. La docencia es una profesión de alto riesgo para desarrollar estrés crónico y burnout (Salgado-Roa & Leria-Dulció, 2018). Los profesores, al enfrentar las exigencias de directivos, padres y

alumnos, pueden ver afectada su salud psicológica, lo que influye en la calidad de enseñanza que imparta a los estudiantes. Es decir, es una profesión que tiene repercusiones muy directas para la sociedad (Darrigrande & Duran, 2012). Un entorno de trabajo saludable debería ir en concordancia, como señala la organización mundial de la salud: “Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no la simple ausencia de la enfermedad” (OMS, 2010).

Por otra parte el Plan de Reactivación Educativa potencia la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), proporciona un marco integrador para la aproximación al bienestar y la salud mental en las comunidades educativas, y propone una ética del cuidado en que se espera que los equipos directivos puedan construir comunidades de aprendizaje que tengan foco en el bienestar de toda la comunidad, esto es, tanto de las y los estudiantes como de las y los trabajadores de la educación, profesionales y no profesionales (Mineduc, 2019).

## **6.2 Marco conceptual**

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1984), los factores de riesgo psicosocial; son las interacciones entre el medio ambiente de trabajo, el contenido del trabajo, las condiciones de organización y las capacidades, necesidades y cultura del trabajador, así como consideraciones personales externas al trabajo. Estos factores, en función de las percepciones y la experiencia, pueden influir en la salud, el rendimiento del trabajo y la satisfacción laboral. Se puede diferenciar entre: a) las condiciones y el medio ambiente de trabajo, que incluyen la tarea en sí, las condiciones físicas en el centro de trabajo, las relaciones de los trabajadores con sus supervisores y las prácticas de la administración; b) los factores individuales o personales del trabajador, que incluyen sus capacidades y limitaciones en relación con las exigencias de su trabajo; y finalmente, c) los factores externos al centro de trabajo que derivan de las circunstancias familiares o de la vida privada, de los elementos culturales, la nutrición, las facilidades de transporte y la vivienda (Candia et al., 2019).

Por su parte, el Ministerio de Salud define a los factores psicosociales como “las situaciones y condiciones inherentes al trabajo y relacionadas al tipo de organización, al contenido del trabajo y la ejecución de la tarea, y que tienen la capacidad de afectar, en forma

positiva o negativa, el bienestar y la salud del trabajador/a y sus condiciones de trabajo” (MINSAL, 2017).

Por otro lado, la colaboración en las instituciones educativas, especialmente en jardines infantiles, desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas y en el bienestar del personal educativo. La cooperación entre educadores, familias y la comunidad escolar no solo mejora el ambiente educativo, sino que también contribuye a la creación de comunidades más cohesionadas y resilientes (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], 2018).

Según López et al. (2019), la colaboración efectiva puede mitigar diversos riesgos psicosociales, como el estrés laboral, el burnout, y los conflictos interpersonales. En este contexto fomentar un entorno de apoyo mutuo y comunicación abierta es crucial para promover la salud mental y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual es esencial para el bienestar docente y personal de los párvulos (MINEDUC, 2021).

Al implementar estrategias colaborativas, las instituciones educativas pueden influir positivamente en la reducción de estos riesgos y en la mejora de la relación en los equipos.

Todos los hechos sociales que son parte de las relaciones humanas constituyen un modo de relación que los miembros de la comunidad educativa ponen en acción en la vida diaria de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2019). La colaboración efectiva en estas relaciones es fundamental, ya que facilita un entorno de apoyo mutuo y comunicación abierta, promoviendo así un ambiente educativo saludable.

La colaboración entre familia y escuela es crucial, ya que facilita un entorno de apoyo mutuo y fomenta el bienestar y desarrollo integral de los niños, alineándolo con lo propuesto por Vygotsky (1978) en su teoría del desarrollo sociocultural, que enfatiza la importancia del entorno social en el aprendizaje. Es fundamental entender que la familia, en su diversidad, actúa como el núcleo principal donde los niños y las niñas encuentran su sentido más personal. Según Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de los estudiantes se ve influenciado por los diferentes sistemas ecológicos que los rodean, siendo la familia uno de los contextos más inmediatos y significativos. El sistema educativo debe apoyar este importante papel formativo, reconociendo que la Educación Parvularia valora a la familia y a la comunidad educativa como agentes formativos en múltiples formas, creando un contexto educativo en sí mismo. Además, la teoría del apego de Bowlby (1969) destaca la importancia de los

vínculos emocionales tempranos en el desarrollo socioemocional de los niños. El objetivo es que todos ellos construyan y se comprometan con un proyecto educativo común, y compartan la responsabilidad de contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de los niños y las niñas (MINEDUC, 2018).

Del mismo modo, se reconoce que la comunidad educativa desempeña un papel fundamental en la calidad del proceso de aprendizaje a través de la reflexión pedagógica colaborativa, que responde pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje integral de los párvulos, no solo como la preparación de aprendizajes futuros, considerando siempre la diversidad de los niños y las niñas como seres únicos y valiosos (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018).

En relación con lo anterior, “la educación Parvularia es el fruto del esfuerzo común entre todas las personas que se encuentran comprometidas directa o indirectamente en la educación de los niños y las niñas” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018), a través de acciones que aporten fundamentos teóricos, culturales y valóricos en las experiencias de aprendizaje que se proponen en conjunto entre toda la comunidad. De esta manera, el compromiso y la participación de la comunidad educativa dan soporte, pertinencia y riqueza a los proyectos educativos que se desarrollan en cada unidad educativa.

La evidencia muestra que la colaboración en los equipos educativos es una práctica valorada y que podría ser considerada como un factor protector del equipo educativo. Krichesky y Murillo (2018) señalan que la colaboración entre docentes puede resultar estratégica en la medida en que se nutren de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión. Por ello, los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo.

El diseño del presente programa de intervención busca precisamente fortalecer el trabajo colaborativo en el equipo educativo, mitigando así la presencia de riesgos psicosociales y promoviendo un entorno de apoyo mutuo y comunicación abierta. Este enfoque no solo mejora el bienestar del personal educativo, sino que también contribuye al desarrollo integral de los niños, al asegurar que crecen en un entorno seguro y estable. (López et al., 2019).

### 6.3 Marco teórico.

La colaboración en equipos educativos es fundamental para promover un entorno laboral saludable y eficiente, las políticas educativas actuales enfatizan en la importancia de fomentar prácticas colaborativas como un medio para enfrentar los desafíos psicosociales y mejorar la convivencia escolar. La colaboración en equipos educativos se refiere al trabajo conjunto y coordinado entre los miembros del personal educativo para alcanzar objetivos comunes, mejorar prácticas pedagógicas y promover un ambiente de apoyo mutuo. (MINEDUC, 2021). Según Johnson y Johnson (2018), el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre docentes son cruciales para el desarrollo profesional y personal, ya que permiten el intercambio de experiencias y conocimientos, lo que enriquece el proceso educativo y fomenta un clima laboral positivo. Del mismo modo, Slavin (2019) señala que la colaboración entre educadores no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fortalece las relaciones interpersonales y la cohesión del equipo docente.

Un entorno de trabajo colaborativo y de apoyo mutuo no solo mejora la salud mental y el bienestar de los docentes, sino que también contribuye a una mayor satisfacción laboral y una mejor calidad de la enseñanza (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006). Además, la colaboración facilita la reflexión pedagógica y el desarrollo profesional continuo, permitiendo a los docentes adaptarse mejor a los cambios y desafíos educativos (Vescio, Ross y Adams, 2008).

En educación, el constructivismo resalta la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativos donde tanto educadores como estudiantes puedan participar activamente en la construcción del conocimiento. En este sentido, la colaboración entre docentes no solo enriquece el proceso educativo al incorporar diversas perspectivas y experiencias, sino que también fomenta un ambiente de apoyo y crecimiento profesional continuo. La implementación de prácticas colaborativas en equipos educativos se traduce en una mejor adaptación de las metodologías de enseñanza, favoreciendo el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños en la etapa preescolar. Carretero (2009).

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky resalta la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Aunque esta teoría se centra principalmente en el aprendizaje de los niños, sus principios sobre la colaboración y el aprendizaje a través de la interacción

social son aplicables también a los adultos en entornos educativos. Vygotsky argumenta que los individuos aprenden y desarrollan habilidades mejor cuando colaboran y comparten conocimientos. Aplicado a los equipos educativos, esto sugiere que los educadores pueden mejorar sus prácticas y resolver problemas de manera más efectiva mediante la colaboración y el intercambio de experiencias (Vygotsky, 1978). Esta teoría no solo reconoce las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, sino que también enfatiza la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo como elementos clave para el aprendizaje significativo. Según Carretero (2009), "la educación no puede ser estudiada exclusivamente desde la perspectiva psicológica" (p. 45), lo que implica que los procesos de aprendizaje deben considerarse dentro de un contexto social más amplio.

En un contexto educativo constructivista, los equipos educativos no actúan únicamente como transmisores de conocimientos, sino como facilitadores activos que promueven la construcción compartida del saber. La colaboración entre educadores facilita el intercambio de perspectivas, la confrontación de ideas y la resolución cooperativa de problemas, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque no solo desarrolla habilidades sociales y cognitivas esenciales para el crecimiento integral de los niños, sino que también es influenciado por múltiples sistemas ambientales interrelacionados. Así, los equipos educativos operan dentro de un microsistema que interactúa con otros contextos, como la familia y la comunidad, contribuyendo a crear un entorno de aprendizaje dinámico y participativo en el que el conocimiento se construye colectivamente y de manera contextualizada. (Bronfenbrenner, 1979).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo dentro de una epistemología socio-constructivista, define el conocimiento como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, aplicable a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la relevancia del concepto está puesta en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y a todo el contexto de la enseñanza (comunidad de aprendizaje). No se trataría de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida (Bruffee, 1993, citado en Roselli, 2011).

El trabajo colaborativo, es una metodología fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente. Vaillant (2016) destaca que este enfoque permite a los

docentes “estudiar, compartir experiencias, analizar e investigar juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 11). Este enfoque no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también fomenta un ambiente de apoyo y crecimiento profesional continuo entre los docentes.

En el contexto educativo actual, la colaboración entre docentes se ha vuelto fundamental para mejorar la eficacia educativa y apoyar el desarrollo profesional continuo. Según Darling-Hammond et al. (2021), el trabajo colaborativo entre profesores no solo fomenta un ambiente de aprendizaje más enriquecedor para los estudiantes, sino que también contribuye significativamente a la profesionalización de la enseñanza. Las oportunidades de colaboración permiten a los docentes compartir prácticas efectivas, recibir retroalimentación y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras. Esto es especialmente crucial en tiempos de enseñanza a distancia, donde la colaboración y el apoyo mutuo entre profesores pueden marcar una diferencia notable en la calidad de la educación ofrecida (Darling-Hammond et al., 2021). El desarrollo profesional colaborativo tiene un impacto significativo en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y aprender de y con sus colegas.

La colaboración no solo es una estrategia pedagógica, sino un medio fundamental para el desarrollo de competencias en los equipos educativos. La colaboración permite adquirir y desarrollar habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, las cuales son esenciales para su desarrollo integral y éxito en la comunidad. Además, la colaboración fomenta un ambiente de apoyo mutuo y confianza, donde los estudiantes se sienten valorados y motivados para participar activamente en su aprendizaje (Hojman et al., 2022).

Bárbara Rogoff propone que el aprendizaje es un proceso social en el cual los individuos desarrollan habilidades y conocimientos a través de la participación activa en actividades colaborativas con otros. Según Rogoff, la colaboración en el entorno educativo no solo facilita el aprendizaje individual, sino que también construye un sentido de comunidad y pertenencia entre los miembros del equipo educativo. Rogoff destaca que el aprendizaje colaborativo en equipos educativos permite a los educadores compartir prácticas efectivas y desarrollar conjuntamente soluciones innovadoras para los problemas que enfrentan (Rogoff, 1990; Rogoff, Goodman Turkianis, & Bartlett, 2001).

En este sentido, aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea en común. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2019).

El aprendizaje colaborativo es esencial en los enfoques actuales de desarrollo profesional en educación, ya que permite que los docentes compartan experiencias, analicen e investiguen juntos sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo se realice bien” (p. 128).

El trabajo colaborativo no solo facilita el aprendizaje y el desarrollo profesional, sino que también puede desempeñar un papel crucial en la mitigación de riesgos psicosociales en el entorno educativo. Según Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006), la colaboración crea un ambiente de apoyo mutuo que puede reducir el estrés y mejorar el bienestar general. Al trabajar juntos en tareas y proyectos, los individuos pueden compartir la carga de trabajo, ofrecer apoyo emocional y práctico, y desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia que contrarresta los efectos negativos del aislamiento y la sobrecarga laboral. El apoyo social en el trabajo, derivado de la colaboración efectiva, es un factor protector importante contra el agotamiento y el estrés laboral, promoviendo así un ambiente de trabajo más saludable y sostenible.

El constructivismo proporciona una base teórica sólida para entender por qué y cómo el aprendizaje colaborativo puede ser una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica educativa. Siendo el marco de referencia para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia, desarrollado por la Subsecretaría de Educación Parvularia (2021), una de las competencias clave para quienes lideran en este nivel educativo es fomentar la colaboración.

Para dar respuesta a la realidad del jardín infantil y considerando lo que señalan las investigaciones recientes, una forma de fomentar la inclusión en los equipos educativos es a

través de la colaboración entre docentes. Una estrategia efectiva es implementar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Estas comunidades consisten en grupos de personas que trabajan juntas y abordan sus prácticas pedagógicas como un contexto de investigación continua donde cada docente contribuye al desarrollo profesional y, de manera indirecta, al aprendizaje de los estudiantes (Guerra et al., 2020). Investigaciones han demostrado que las CPA están relacionadas con el aumento de procesos afectivos y cognitivos en los docentes como la autoeficacia, la colaboración y la reflexión (Farley-Ripple & Buttram, 2014; Wan, Law, & Chan, 2018 en Guerra et al., 2020). Además, estudios realizados por Vescio, Ross y Adams (2008) indican que el impacto de estos procesos formativos es positivo, ya que ofrecen una estructura que crea culturas de apoyo mutuo y condiciones propicias para avanzar en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Las estrategias que promuevan el trabajo conjunto entre los equipos técnicos pueden tener un impacto positivo en la calidad de la educación inicial (Vargas Valdés & Sepúlveda Sanhueza, 2023). Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) representan una estrategia clave para el desarrollo profesional continuo de las educadoras, proporcionando un entorno colaborativo que fomenta la reflexión, el intercambio de prácticas efectivas y el apoyo mutuo.

Según DuFour (2004), las CdA permiten a las educadoras trabajar juntas en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, compartiendo conocimientos y experiencias que enriquecen su práctica pedagógica.

Además, estas comunidades promueven un liderazgo distribuido, donde las educadoras asumen roles activos en la toma de decisiones y en la implementación de innovaciones educativas (Vescio, Ross & Adams, 2008). Flecha (2015) destaca que las CdA facilitan la creación de redes de apoyo profesional, donde las educadoras pueden discutir y resolver problemas comunes, mejorar sus competencias y mantenerse actualizadas con las últimas investigaciones y metodologías educativas.

En el contexto chileno, el "Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar" del Ministerio de Educación (2021) subraya la importancia de las prácticas colaborativas entre las educadoras para fortalecer la convivencia escolar y la gestión pedagógica, promoviendo un ambiente de trabajo positivo y cohesionado.

#### **6.4 Marco empírico.**

Posterior a la pandemia, la preocupación por la salud mental ha aumentado su relevancia en las comunidades educativas, como la educación Parvularia. El número de licencias médicas entre los trabajadores de la educación se ha incrementado significativamente en comparación con años anteriores (Tralca, 2022). Los estudiantes, presentan necesidades distintas a las que tenían antes de la pandemia; la asistencia ha sido irregular, se observan diferencias significativas en los niveles de aprendizaje y hay dificultades en el control de impulsos y la socialización. (MINEDUC, 2023). Estas circunstancias generan una gran presión sobre los equipos técnico-pedagógicos, ya que el agotamiento y el estrés están vinculados a una menor motivación en los equipos educativos (Madigan y Kim, 2021; Herrera et al., 2019).

Durante los años de pandemia, a nivel nacional, se han proporcionado directrices a los equipos directivos sobre cómo evaluar y gestionar los centros educativos, recomendando flexibilizar la gestión y la evaluación, así como promover la inclusión de las diversas realidades presentes en la comunidad educativa, como también la salud mental es un componente clave en el Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación, el cual promueve la formación y el cuidado en esta área para todos los miembros de la comunidad educativa. Este plan fortalece las capacidades de docentes, equipos profesionales, asistentes de la educación y equipos directivos para fomentar el bienestar integral de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2023).

JUNJI (2021) plantea que durante el proceso educativo, la participación de las familias se propicia a través de diversas estrategias simultáneamente con objetivos diversos, pero con un propósito común: promover la participación y la comunicación con las familias de los párvulos que asisten a las unidades educativas, de modo que las familias se sientan valoradas y motivadas a participar e involucrarse activamente en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el equipo del jardín infantil pueda contar con los saberes familiares para implementar un currículo más pertinente.

En los últimos años, se ha observado un avance en la inclusión de migrantes en el sistema educativo. Sin embargo, se requieren políticas específicas que se enfoquen en la adecuada incorporación de las familias migrantes en las instituciones de educación temprana y escolares. Se ha detectado una falta de conocimiento sobre las expectativas, características y necesidades de estas familias en la documentación analizada. Se espera que la Propuesta

de Política Migratoria 2021-2025 de la Subsecretaría del Interior de Chile, actualmente en proceso de socialización y evaluación, aborde estas cuestiones y las resuelva (Flores et al., 2023). Si bien hay políticas desde el sistema educativo y JUNJI, se requieren estrategias de abordaje desde las escuelas, que les hagan sentido a quienes componen la institución, conociendo cuáles son los aspectos a desarrollar como equipo para mejorar este vínculo.

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013), quien identifica ejemplos de políticas docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezcan (Vaillant, 2016).

Krichesky y Murillo (2018) mencionan que numerosos estudios han demostrado que la colaboración habilita nuevas oportunidades de desarrollo profesional basadas en la reflexión compartida con colegas sobre los dilemas y problemas de la práctica (Butler & Schnellert, 2012; Horn & Little, 2010). Desde esta perspectiva, los profesores aprenden conjuntamente a partir de procesos de indagación colectiva basados en el análisis de evidencias (Duke, 2006) y la observación de clases (Hopkins, 2010). Así como la colaboración depende de todo el equipo educativo, también debemos pensar en el líder pedagógico o bien llamado agente de cambio que demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe cuando se habla de colaboración, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio, sea cual sea, siempre será positivo para las personas y la organización (Gairín, 2008).

De acuerdo al Centro de estudio Mineduc (2023), se señala que algunos de los efectos post pandemia en educación y en relación con la presente investigación son: En cuanto a los efectos de la pandemia en el profesorado, los/as docentes manifestaron estar ansiosos, cansados, preocupados, enojados, abrumados, estresados, frustrados, agotados (física y mentalmente), agobiados, sobrecargados, desanimados e incluso algunos declararon haber tenido crisis emocionales (CIAE, 2020; Elige Educar, 2020; Educación 2020, 2021; Elige Educar, 2021; Agencia de Calidad de la Educación, 2022; Educar Chile, 2022; Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, 2022). Por otra parte, se identificó que los problemas asociados a la salud mental y al bienestar emocional se encontraban mediados, entre otros

aspectos, por el género y la experiencia de los/as docentes, por el nivel de vulnerabilidad del establecimiento, y por el apoyo recibido de los/as docentes (Cabezas et al., 2022; López et al., 2021; Varela et al., 2022).

## **7. Reporte de Proceso Diagnóstico**

### **7.1. Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas**

El diagnóstico realizado permitió evaluar la presencia de factores de riesgos psicosociales: exigencias psicológicas, trabajo activo y desarrollo de habilidades, apoyo social y calidad del liderazgo, compensaciones y doble presencia en el equipo educativo de Jardín Infantil de la ciudad de Antofagasta. Además, se profundizó en la percepción del equipo educativo en relación a los riesgos psicosociales que estarían influyendo en el aumento del ausentismo laboral, y se indagó la presencia de otros factores que podrían estar influenciando, como exigencias familiares y la presencia de indicadores organizacionales y de gestión que estarían afectando la convivencia y el bienestar del equipo educativo del Jardín Infantil. Para lograr los objetivos propuestos se realizaron las siguientes instancias:

#### **7.1.1 Cuestionario SUSESO-ISTAS 21 versión breve**

Se realizó la aplicación del instrumento, que mide los riesgos psicosociales en el ambiente de trabajo. El cuestionario SUSESO/ISTAS 21 es la adaptación y validación en Chile del cuestionario COPSOQ-ISTAS21. La aplicación del cuestionario se realizó a 25 de las 26 funcionarias del establecimiento. La encuesta fue diseñada en Google Forms, manteniendo el anonimato correspondiente, y el envío del enlace del cuestionario lo realizó la directora del jardín a través de su canal de difusión interno (correo institucional), además de dar aviso vía mensajería. El correo institucional llevaba anexadas las instrucciones y un video con las instrucciones y sensibilización para las participantes. Se cuenta además con respaldo ético de consentimiento informado (ver anexo A).

#### **7.1.2 Grupos focales o focus group**

El focus group contó con la preparación previa de cinco dimensiones a evaluar, con el fin de profundizar en la evaluación de los riesgos psicosociales presentes e indagar temáticas de convivencia y bienestar en la organización. La realización del focus group se llevó a cabo en las dependencias del jardín infantil, en horario laboral y tuvo una duración aproximada de una hora y veinte minutos. Contó con una instancia previa de sensibilización, donde se explicó a las participantes el objetivo de dicho proceso y la envergadura del proyecto. El formato de participación de las investigadoras fue híbrido, a través de videollamada y presencial.

El grupo focal estuvo compuesto por siete participantes con una muestra heterogénea (dos educadoras, tres técnicos, una auxiliar de servicio y una administrativa). Por resguardos éticos, no se solicitaron nombres a las participantes y se realizó asentimiento de participación a viva voz, el cual fue registrado en la grabación del mismo.

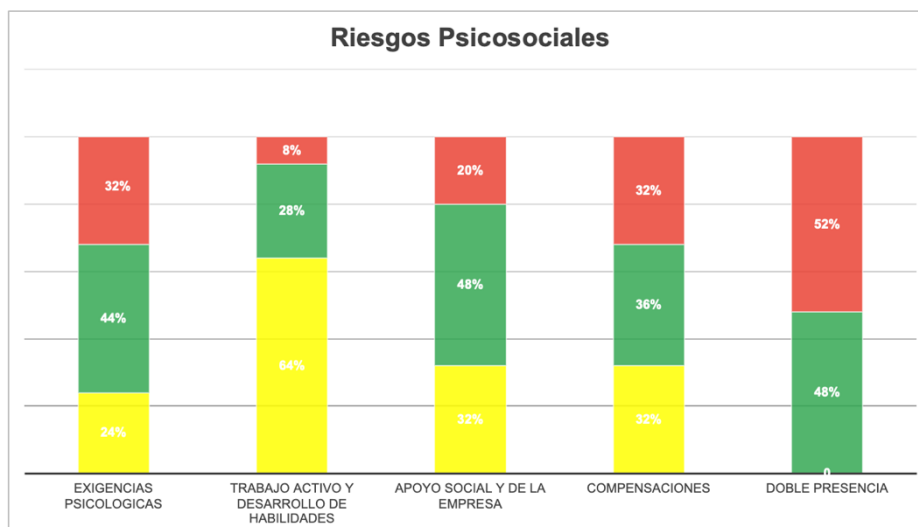
### **7.1.3 Entrevista semiestructurada**

Se realizó una entrevista semiestructurada a la directora del jardín con el fin de profundizar en aspectos formales de la institución, indagar las variables observadas en las etapas previas y cotejar información. La entrevista fue realizada de manera virtual, grabada con asentimiento por parte de la entrevistada y tuvo una duración de una hora y veinte minutos. Esto permitió indagar todas las dimensiones pautadas y enriquecer los hallazgos obtenidos.

## **7.2 Descripción de los resultados del diagnóstico.**

### **Resultados de la Evaluación de Riesgos Psicosociales: Cuestionario ISTAS/ SUSESO 21 versión Breve.**

El gráfico que se muestra a continuación resume los datos recolectados y destaca los principales riesgos psicosociales identificados en el entorno laboral. Esta presentación proporciona información crucial para guiar las acciones transversales de la intervención educativa.



ALTO	8	2	5	8	13
MEDIO	11	7	12	9	12
BAJO	6	16	8	8	0

**Figura 1:** Resultado de Cuestionario ISTA 21

Fuente: Elaboración Propia

### **Análisis de las Dimensiones Psicosociales**

De los datos obtenidos, es posible señalar que la dimensión Doble Presencia sería la que cuenta con mayor riesgo psicosocial, lo que implica intranquilidad provocada por las exigencias domésticas que pueden afectar el desempeño laboral y viceversa. Es más frecuente en las mujeres, lo que produce una inequidad de género (SUCESO, 2020). El jardín infantil está compuesto en su totalidad por mujeres.

La dimensión Exigencias Psicológicas sería la segunda variable que estaría afectando. Aunque no llega al 50% esperado para ser considerado como factor de riesgo alto, junto al porcentaje de riesgo medio cubren a más del 75% de las encuestadas. Esta dimensión representa esencialmente el concepto de "demanda" del modelo demanda-control-apoyo social. Una alta prevalencia de personas en riesgo alto significa que las exigencias sobre los trabajadores son elevadas, que el esfuerzo que realizan es alto, pero también que las exigencias emocionales son elevadas. La dimensión busca medir exigencias psicológicas cuantitativas, referidas al volumen del trabajo; exigencias psicológicas cognitivas, exigencias sobre diferentes procesos mentales y responsabilidad; exigencias emocionales, que demandan nuestra capacidad para entender la situación de otras personas, sobre todo cuando

esas personas están a su vez con emociones intensas; exigencias psicológicas de esconder emociones y exigencias psicológicas sensoriales que significan utilizar los sentidos, en especial la visión, con una alta atención y alerta a los detalles. Esto se relacionaría con lo cotejado en el focus group y en la entrevista.

La dimensión Compensaciones muestra una distribución equitativa entre los participantes y busca evaluar principalmente el reconocimiento que recibe el trabajador por el esfuerzo realizado, siendo más o menos equivalente a la dimensión "recompensas" del modelo desbalance esfuerzo-recompensa. También mide la estabilidad del trabajo. El porcentaje de personas con riesgo alto puede significar que sienten escaso reconocimiento por su labor, o que su trabajo es inestable.

Por último, las dimensiones Trabajo Activo y Desarrollo de Habilidades, junto a Apoyo Social de la empresa, no presentan factores de riesgos significativos. Estas dimensiones evalúan que "Trabajo Activo" es un trabajo donde es posible desarrollarse como persona, principalmente a través de la autonomía y las posibilidades de aprendizaje que tienen los trabajadores, es decir, el concepto de "control" del modelo demanda-control. Por su parte, Apoyo Social evalúa principalmente el liderazgo, y es más o menos equivalente al concepto de "apoyo social en la empresa" del modelo demanda-control-apoyo social (SUSES0, 2020).

## **Resultados Focus Group**

De los resultados del análisis del focus group es posible señalar, que se desprende del discurso la presencia de factores de riesgos psicosociales en el grupo del jardín siendo las principalmente dimensiones encontradas:

**Exigencias psicológicas** como a los aspectos relacionados con la carga mental, emocional y social que pueden presentarse en el entorno laboral y que pueden tener un impacto en la salud mental del equipo educativo.

Una de las causas que más atribuyen a estas exigencias dictan en la **relación con las familias** del jardín y las formas de comunicación entre ellos.

Por otro lado entendemos la **doble presencia** como las exigencias y responsabilidades tanto familiares como personales, sin poder dedicar el tiempo y la atención

adecuada a ninguno de los dos contextos, generando conflicto trabajo-familia o trabajo-vida personal.

Se desprende en el discurso, como factor protector del equipo, **el apoyo social** de la organización, que facilita las relaciones interpersonales entre compañeras y encargada del jardín.

A continuación, se muestra el relato auténtico que respalda las aseveraciones señaladas:

<b>Categoría</b>	<b>Relato auténtico</b>
<b>Exigencias Psicológicas</b>	“Trabajamos con WhatsApp, para atender, dar información es más rápido y nos entrega información más pronta, pero pasa que los apoderados lo ven como obligación contestar rápidamente los mensajes y también los fines de semana.”
	“Nosotras muchas veces no nos sentimos valoradas en nuestra labor por los apoderados, porque ellos no pueden venir a hablar fuerte y faltar el respeto y la institución siempre les da el favor a ellos. Acá hay papás que son muy irrespetuosos. A mí me han cerrado la puerta en la cara.”
	“Pero en realidad cuando se citan llegan tres o un poco más, porque siempre está la respuesta que no pueden por su trabajo. Eso desmotiva mucho.”
<b>Relación con las Familias</b>	“Nosotras muchas veces no nos sentimos valoradas en nuestra labor por los apoderados, porque ellos no pueden venir a hablar fuerte y faltar el respeto y la institución siempre les da el favor a ellos. Acá hay papás que son muy irrespetuosos. A mí me han cerrado la puerta en la cara.”
	“Pero en realidad cuando se citan llegan tres o un poco más, porque siempre está la respuesta que no pueden por su trabajo. Eso desmotiva mucho.”
	“Cuando se vulneran los derechos de las funcionarias y no hay una sanción, las familias lo siguen haciendo porque saben que en el fondo no va a pasar nada.”
<b>Doble Presencia</b>	“...Yo creo que llevamos tanto tiempo haciendo esto ya. Si bien nos quita nuestro tiempo en familia, nos quita nuestro tiempo de descanso.”
	“Yo tengo que terminar en la casa.”
<b>Apoyo Emocional</b>	“Sí, nosotras discutimos en equipo qué nos funciona, cómo poderlo mejorar, y compartimos con todo el equipo, no solamente con las del aula. En pocas palabras, hablamos de la mejora continua.”
	“...En ese caso, siempre hay que llamar a una compañera, hay que estar acompañada.”
	“...Me doy el tiempo de cuando yo ando por el jardín, de preguntarles cómo están.”

## Resultados de la Entrevista con la Dirección de la institución

El análisis de la entrevista realizada con la encargada de la unidad educativa revela una alta frecuencia de riesgos Psicosociales asociados a las **exigencias psicológicas**, tanto en su experiencia personal como en la del equipo educativo.

Categoría	Relato auténtico
<b>Doble Presencia</b>	“En lo personal, trabajar con niños es un trabajo estresante porque tienes que estar alerta todo el tiempo, que no se golpeen, que no se caigan, que no haya accidentes, que no se te pierdan, etcétera. Un sinfín de variables que tienes que estar manejando, y si no tienes un par que te apoye, terminas colapsada, terminas enferma y con una licencia médica.”
	“Hay momentos y hay momentos que yo me siento estresada, como por ejemplo sucede algún conflicto con una apoderada y al otro día la apoderada va a venir. Me siento tan ansiosa, me angustia no sé.”
	“Junto a ello se señalan las dificultades que agudizan las situaciones vividas, por las exigencias que implica la doble presencia al conjugar sus vidas personales y la respuesta a su trabajo, y con las familias de la comunidad educativa.”
<b>Relación con las Familias</b>	“Yo percibo que muchos de los problemas que tienen las chiquillas son personales, muchas compañeras tienen hartas situaciones familiares complejas ya sea con los hijos, económicos, de vivienda, con pareja y eso afecta su desempeño muchas veces, afecta también en las licencias, los problemas que se puedan generar acá dentro del jardín infantil.”
	“Del discurso se desprende también que existe un desafío latente para el equipo, que es la comunicación y la vinculación con las familias del jardín, que podría estar influenciando en la convivencia de la comunidad educativa.”
	“Yo creo que hay un desafío ahí, si bien como les decía no hay mayores conflictos, pero siento que falta mayor vinculación, que las familias se apropien del jardín y que las chiquillas le den ese espacio.”
	“La razón como dije antes, la comunicación pues sí efectivamente nos impide a lo mejor acercarnos más a tener otro tipo de diálogo, porque algunas compañeras pues se quedan con esta primera impresión de lo que perciben, de lo que ellas creen que, en la realidad, y eso es una barrera.”
<b>Exigencias Psicológicas</b>	“Trabajamos con WhatsApp, para atender, dar información es más rápido y nos entrega información más pronta, pero pasa que los apoderados lo ven como obligación contestar rápidamente los mensajes y también los fines de semana.”
	“Nosotras muchas veces no nos sentimos valoradas en nuestra labor por los apoderados, porque ellos no pueden venir a hablar fuerte y faltar el respeto y la institución siempre les da el favor a ellos. Acá hay papás que son muy irrespetuosos. A mí me han cerrado la puerta en la cara.”
<b>Apoyo Emocional</b>	“Sí, nosotras discutimos en equipo qué nos funciona, cómo poderlo mejorar, y compartimos con todo el equipo, no solamente con las del aula. En pocas palabras, hablamos de la mejora continua.”
	“En ese caso, siempre hay que llamar a una compañera, hay que estar acompañada.”
	“Me doy el tiempo de cuando yo ando por el jardín, de preguntarles cómo están.”

## 7.2 Descripción de resultados de diagnóstico:

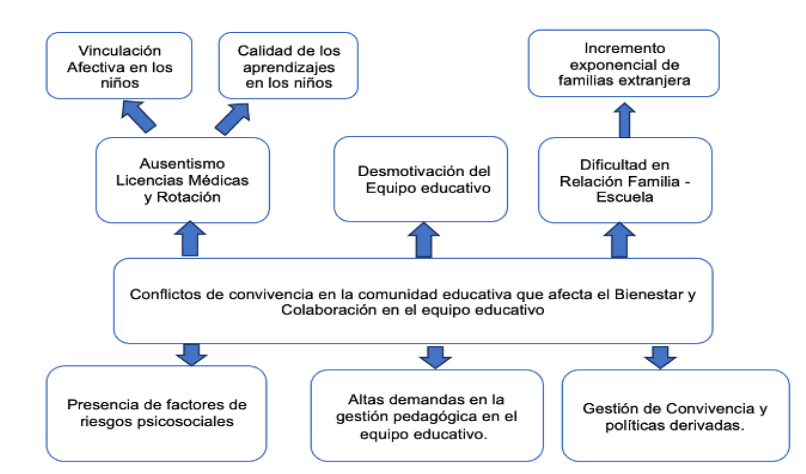
REPORTE DE LOGRO DE OBJETIVOS		
OBJETIVOS	% acciones realizadas	Análisis del logro del objetivo
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 1</p> <p>Evaluar la presencia de factores de Riesgos Psicosociales: Exigencias psicológicas, trabajo activo y desarrollo de habilidades, Apoyo social y calidad del liderazgo, Compensaciones y Doble presencia en el equipo educativo de Jardín Infantil de la ciudad de Antofagasta.</p>	96 %	<p>El objetivo fue logrado en un 96%, puesto que se midió a 25 de las 26 personas que constituyen la organización completa. Y los resultados obtenidos entregan la información que permite determinar la presencia de riesgos psicosociales en algunas funcionarias del jardín infantil.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 2</p> <p>Profundizar en la percepción del equipo de educativo en relación a los riesgos psicosociales que estarían influyendo en el aumento del ausentismo laboral e indagar la presencia de otros factores que podrían estar influenciando, como exigencias familiares.</p>	100%	<p>Se cumplió en un 100%, a través del focus groups, donde se logró conocer la percepción del equipo educativo, profundizando en las dimensiones evaluadas en el objetivo 1. Obteniendo información adicional y que el cuestionario no evalúa.</p>

<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</p> <p>Explorar la presencia de indicadores organizacionales y de gestión que estarían afectando la convivencia y el bienestar del equipo educativo del Jardín Infantil</p>	<p>100%</p>	<p>Se cumplió el objetivo en un 100%, a través de la entrevista a la educadora y también en los hallazgos del focus groups se lograron identificar cómo las políticas de JUNJI influyen en la percepción de bienestar de las educadoras, dejando en evidencia los factores que podrían estar interfiriendo en el bienestar subjetivo y convivencia de la comunidad educativa.</p>
<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Identificar cuáles son los riesgos psicosociales que podrían estar influenciando en el aumento del ausentismo laboral del equipo educativo que estarían afectando la convivencia y bienestar de las educadoras, técnico y auxiliar de servicio de Jardín JUNJI de la ciudad de Antofagasta.</p>	<p>Se logró cumplir en un 100% el objetivo propuesto para esta etapa, dando cumplimiento a todo el proceso diagnóstico en el rango de tiempo estipulado. Si bien hubo modificaciones en la programación, se logró cumplir con todo lo estipulado.</p>	

El análisis de la literatura, la evidencia, junto con los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica permitió identificar que el aumento de licencias médicas y ausentismo entre el personal educativo, era una consecuencia directa de factores de riesgo psicosocial presente en el entorno laboral. Las exigencias psicológicas elevadas y la necesidad de doble presencia (es decir, atender simultáneamente a responsabilidades laborales y personales) fueron destacadas como los principales factores estresantes que contribuyen a este problema. La alta demanda emocional y la carga de trabajo excesiva resultaron en niveles significativos de estrés y agotamiento, pudiendo llevar a un aumento en las licencias médicas y el ausentismo laboral. El diagnóstico identificó entre los riesgos psicosociales que afectan el bienestar de las educadoras, las altas exigencias psicológicas y la doble presencia se destacaron como

factores críticos. Además de los riesgos psicosociales internos, el diagnóstico reveló dificultades significativas en la relación familia-escuela, especialmente con familias inmigrantes. El aumento exponencial de familias inmigrantes en la zona planteó nuevos desafíos para el equipo educativo, que en muchos casos no estaba preparado para gestionar esta diversidad. La falta de experiencia y conocimiento sobre las diferencias culturales, incluyendo estilos de crianza y aprendizaje, dificultó la creación de estrategias de inclusión efectivas. Las educadoras reportaron que estas dificultades contribuyeron a una mayor tensión y estrés, tanto en la interacción con las familias como en su desempeño diario.

A partir de los resultados obtenidos, se hizo evidente la necesidad de redefinir la demanda inicial del equipo educativo. El aumento de licencias médicas y el ausentismo no son problemas aislados, sino que son síntomas de problemas subyacentes más profundos relacionados con los riesgos psicosociales. Evaluar estos riesgos fue fundamental para comprender los factores que afectan el bienestar psicológico y social de las educadoras. Se concluyó que implementar medidas preventivas y estrategias colaborativas es esencial para mejorar el ambiente laboral y reducir los efectos negativos de estos riesgos, lo que lleva a redefinir la demanda y en consecuencia la forma como se abordaría el proceso de intervención, surgiendo la necesidad de potenciar la colaboración en el equipo educativo como una forma de mitigar la presencia de estos riesgos psicosociales, considerando como favor protector el alto apoyo social que presentaría el equipo educativo, de acuerdo a los resultados obtenidos.



**Figura 2:** *Árbol del Problema.*

Fuente: Elaboración Propia

### **7.3 Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico:**

La demanda inicial del jardín infantil fue conocer las posibles causas que estarían afectando el bienestar del equipo educativo, lo que considera como reflejo en el aumento del ausentismo laboral y el aumento de licencias médicas. Se hipotetizó la presencia de factores de riesgos psicosociales que podrían influir en el equipo educativo. Para dar respuesta a la interrogante, se realizó la aplicación y análisis del cuestionario ISTAS/SUCESO 21, focus group y entrevista semiestructurada con la encargada del jardín.

De los resultados obtenidos se desprende la presencia de factores de riesgos psicosociales que estarían afectando la convivencia y el bienestar de las educadoras. Principalmente, los factores de riesgo psicosociales fueron doble presencia y exigencias psicológicas, lo que se pudo triangular con la información obtenida en el análisis de los datos tanto en el focus group como en la entrevista.

La subdimensión que presenta mayor frecuencia es exigencias psicológicas sensoriales, que implica exigencias laborales que significan utilizar los sentidos, en especial la visión, con una alta atención y alerta a los detalles. Le sigue la subdimensión exigencias psicológicas cognitivas, que se orienta a los diferentes procesos mentales (atención, memoria, decisiones) y la responsabilidad por las consecuencias de lo que se hace. Esto permite inferir factores del trabajo en educación Parvularia. En el focus group y la entrevista, estas exigencias se observaron en el discurso, puesto que sus funciones conllevan estar en constante alerta. El equipo educativo refiere sentir una alta responsabilidad que implica estar siempre atentos a las necesidades físicas y psicológicas de los párvulos y las de sus familias.

Por otra parte, se presentan exigencias psicológicas emocionales cuyas exigencias implican situaciones estresantes debido a situaciones dadas en el contexto de sus propias familias, como duelo, desempleo, enfermedades de los hijos, entre otros. En todos estos casos, se produce una alta demanda emocional sobre las personas, lo que ocasionalmente puede llevar a confundir sus sentimientos personales con las demandas de los usuarios.

De la evaluación del focus group y de la entrevista, emergieron nuevas categorías que no estaban consideradas en un inicio y que influyen de forma transversal en la gestión de la convivencia de la comunidad educativa. De acuerdo a lo señalado en el focus group, los desafíos que enfrenta actualmente el equipo educativo tienen relación con la comunicación con las familias, producto en gran medida por las diferencias culturales que implica la crianza

y la educación de sus países de origen. Aunque los niños y niñas son, en su mayoría, de nacionalidad chilena, sus familias mantienen las costumbres de su cultura.

Por último, surgió en el análisis como factor a considerar la gestión de la convivencia, que hace referencia a los factores desde la institución que norman y delimitan al equipo educativo. En este sentido, describen la presencia de protocolos de acción frente a vulneración de derechos hacia las familias; sin embargo, no se sienten protegidas frente a los malos tratos desde las familias hacia el equipo. Señalan que existen y se conocen los protocolos de actuación; sin embargo, las educadoras explicitan que los procedimientos no son oportunos ni coordinados con las situaciones emergentes, lo que las lleva a no activar los canales formales.

En relación con lo anterior, cabe destacar que como grupo han desarrollado estrategias de acompañamiento y apoyo en subgrupos o equipos. Esto se refleja en el factor apoyo social en la empresa, lo cual se podría considerar como un factor protector del equipo. Esta dimensión evalúa principalmente el liderazgo, donde señalan recibir ayuda y apoyo inmediato, delegación de funciones, y perciben a la líder como cercana con el equipo educativo. Por esta razón se busca diseñar estrategias, que permitan potenciar su trabajo en equipo incorporando la colaboración, como una estrategia para dar respuesta a los desafíos presentes.

El equipo refiere que se apoyan y prestan ayuda frente a situaciones emergentes de convivencia, sobre todo ante los conflictos con las familias externas, como contención individual. Por otro lado, participan en comunidades de aprendizaje con el propósito de retroalimentar prácticas pedagógicas exitosas con sus grupos de párvulos, con el objetivo de favorecer el aprendizaje. Sin embargo, no se habían considerado estos espacios como una forma de dar respuesta a los desafíos presente en la comunidad educativa.

Para finalizar, cabe destacar que, de acuerdo a lo encontrado en la literatura, frente al aumento de licencias médicas y rotación en los equipos educativos, las consecuencias afectan directamente el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños. El jardín se vuelve un segundo hogar, su lugar seguro desde la teoría del apego, puesto que es el lugar donde pasan gran parte de su vida y generan vínculos afectivos con sus cuidadores. De ahí radica la importancia de mantener un cuidador estable en el tiempo, puesto que los niños y niñas requieren de estabilidad y predictibilidad para vincularse de manera segura.

## **8. Reporte proceso de intervención**

### **8.1 Relevancia de la intervención:**

El diseño que presenta la intervención realizada en el Jardín Infantil JUNJI de Antofagasta presenta gran importancia no solo para la comunidad del jardín intervenido, sino que también para el sistema educativo y siendo un aporte desde la psicología educacional, puesto que es posible que gracias a su diseño metodológico sea replicable en otros contextos educativos. Esta intervención se fundamenta a partir de ejes teóricos y empíricos, entregando como producto un programa detallado que permite obtener y evidenciar los resultados.

Los principios del constructivismo y la teoría sistémica sustentan el marco teórico de esta intervención, enfatizando la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativos y el papel activo de los educadores en la construcción del conocimiento. Vygotsky (1978) afirma que la colaboración y el apoyo social son esenciales para el desarrollo cognitivo y socioemocional. En este sentido, promover el trabajo en equipo y el apoyo mutuo entre los miembros del equipo educativo es una manera de abordar los desafíos de la comunidad. Puesto que al intervenir el subsistema equipo educativo, los resultados irradian a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) destacan la importancia de cambios en las prácticas de liderazgo en la educación para prevenir la exposición a riesgos psicosociales y promover la salud mental y el bienestar en el entorno laboral.

El modelo de demanda-control-apoyo social y la teoría del estrés laboral de Karasek (1979) proporcionan un marco para comprender cómo las demandas laborales, la falta de control y la falta de apoyo pueden causar tensión y malestar psicológico. Crear estrategias que aumenten el control y el apoyo social dentro del equipo educativo es fundamental al momento de intervenir. Junto a ello, los factores psicosociales en el ambiente de trabajo son elementos críticos que pueden influir significativamente en la salud mental y el bienestar de los educadores. Estos factores incluyen la manera en que el entorno laboral está estructurado y las condiciones bajo las cuales los trabajadores desempeñan sus tareas. Estos aspectos

pueden afectar tanto la satisfacción laboral como la salud psicológica de los trabajadores (Luceño Moreno, Martín García, Jaén Díaz, & Díaz Ramiro, 2005).

En este sentido, el diagnóstico realizado reveló la presencia de factores de riesgo psicosocial, como altas exigencias psicológicas y la doble presencia, que afectan significativamente el bienestar del equipo educativo. La aplicación del cuestionario ISTAS/21, focus groups y entrevistas, identificaron un aumento en licencias médicas y ausentismo laboral que podrían ser atribuibles a estas condiciones tanto internas, como las características de las funciones que cumplen los equipos educativos en educación Parvularia. Donde la constante demanda de cuidado de los párvulos y la relación con las familias, es un factor que influye en sus relaciones interpersonales.

La investigación empírica apoya la relación entre el trabajo colaborativo y la reducción de los riesgos psicosociales. Estudios han demostrado que el apoyo social en el trabajo puede actuar como un factor protector contra el estrés y el burnout. Además, la colaboración efectiva en equipos educativos puede mejorar la salud mental y el bienestar de los docentes (Johnson et al., 2005).

Considerando el marco empírico, junto con el análisis de estos datos permitió diseñar una intervención focalizada en fortalecer las competencias de colaboración, promoviendo un entorno de apoyo mutuo, ya que es un factor que consideramos protector en esta unidad educativa.

Se espera que para las educadoras del Jardín Infantil JUNJI, esta intervención, la metodología aprendida, y la aplicación de ella, la cual se vio reflejada en la co-construcción de un instrumento de aplicación para la unidad educativa. Permite abordar sistémicamente los desafíos que se presentan en la comunidad educativa, que generan tensión o malestar en el equipo. Al fomentar un entorno de trabajo más colaborativo y solidario, se espera que las educadoras experimenten una reducción en los niveles de estrés y una mejora en su bienestar general, lo que a su vez puede traducirse en mejor calidad de enseñanza y cuidado para los niños y niñas del jardín.

La intervención no solo busca mejorar el bienestar individual de las educadoras, sino que también fortalece el tejido social dentro del equipo educativo. La implementación de estrategias colaborativas y talleres de autocuidado proporcionan herramientas prácticas para

enfrentar los desafíos diarios y promueve una cultura de apoyo y solidaridad (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

En contextos educativos posterior a la pandemia, donde los niveles de estrés y las demandas laborales han aumentado significativamente, el enfoque en la colaboración y el apoyo social puede ser particularmente ventajoso. El Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile promueve la salud mental y el bienestar en las comunidades educativas, lo que respalda la intervención sugerida (Ministerio de Educación, 2023).

El enfoque sistémico del presente trabajo busca proporcionar un modelo replicable para otros establecimientos educativos que se enfrentan a problemas similares. Al documentar y analizar los resultados de esta intervención, se contribuye al cuerpo de conocimiento en psicología educacional, ofreciendo evidencia práctica sobre cómo la colaboración y el apoyo mutuo pueden ser herramientas efectivas para reducir los riesgos psicosociales en entornos educativos.

Por lo tanto, la colaboración en los equipos educativos puede ser considerada la forma más efectiva de ayudar a las educadoras a enfrentar los desafíos psicosociales y de salud mental. Un entorno de trabajo colaborativo no solo mejora la cohesión y el apoyo mutuo entre los miembros del equipo, sino que también ayuda a las educadoras a manejar el estrés y evitar el agotamiento. Las investigaciones citadas, destacan que la cooperación y el respaldo social son esenciales para crear comunidades educativas fuertes y capaces de enfrentar los desafíos del entorno laboral actual.

## 8.2 Diseño de la intervención:

<b>OBJETIVO GENERAL: Fortalecer competencias de colaboración dentro de la comunidad educativa, con el fin de abordar de manera efectiva sus desafíos y reducir los riesgos psicosociales del equipo educativo</b>				
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>BENEFICIARIOS</b>	<b>MEDIOS DE VERIFICACIÓN</b>
<p><b>Objetivos específicos 1:</b></p> <p>1. Sensibilizar la presencia de factores de riesgos psicosociales y los factores protectores presentes en el equipo educativo.</p>	<p>Taller de socialización y sensibilización sobre los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico.</p> <p>Concientizando sobre la importancia de la colaboración del equipo para generar mejoras en el entorno, favoreciendo el compromiso del equipo ante el programa de intervención</p>	<p>Estudiantes de MPE UDD. Maribel López Rementeria Susana Cáceres Contreras Monitoreo: Directora</p>	<p>Trabajadores/as de la comunidad educativa (profesorado, asistentes de la educación, directivos).</p>	<p>Informe de Sesión 1: Sesión de feedback, reflexión y discusión, que incluye el relato auténtico de las participantes (registro de observaciones y comentarios), (Véase Anexo 13.1.1)</p> <p>Registros de participación en talleres y capacitaciones (Véase anexo 13.1.1)</p>

	<p>Taller 6 y de cierre: Reflexionar sobre los factores protectores y las acciones implementadas, destacando los logros alcanzados por el equipo educativo.</p>			<p>Encuesta de evaluación de impacto de la intervención de cierre. (Véase Anexo 13.1.2)</p>
<p><b>Objetivos específicos 2:</b> Fortalecer las habilidades de colaboración, comunicación efectiva y empatía para mejorar la interacción y la gestión de desafíos como equipo.</p>	<p>Taller 2 Teórico práctico “Implementar experiencias participativas que permitan conocer y fortalecer las competencias del trabajo colaborativo en el desarrollo profesional docente”</p> <p>Taller teórico - práctico n° 5 “Bienestar y autocuidado, construcción de botiquín</p>	<p>Implementación: Estudiantes de MPE UDD. Maribel López Rementería - Susana Cáceres Contreras Monitoreo: Directora</p>	<p>Trabajadores/as de la comunidad educativa (profesorado, asistentes de la educación, directivos).</p>	<p>Informe de Sesión n°2: que incluye cuestionario de indagación (Véase anexo 13.1.3)</p> <p>Informe de Sesión Taller n°5 (Véase Anexo 13.1.4). en donde se explicitan las bases fundamentales de la colaboración, reflexiones grupales y compromisos del equipo.</p>

	de las emociones: Con el fin de promover el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y fomento de empatía, para mejorar la interacción y la resolución de conflictos como equipo educativo.			
<b>Objetivos específicos 3:</b> Propiciar alternativas de acción frente a situaciones desafiantes experimentadas en la unidad educativa, para fortalecer la cohesión grupal, sentido de eficacia en colaboración del equipo educativo	Taller N° 3: Facilitar un espacio de reflexión y construcción de estrategias en equipo, donde se desarrollen alternativas de acción frente a situaciones desafiantes dentro de la unidad educativa, mediante el uso de representaciones simuladas por los	Implementación: Estudiantes de MPE UDD. Maribel López Rementeria - Susana Cáceres Contreras Monitoreo: Directora	Trabajadores/as de la comunidad educativa (profesorado, asistentes de la educación, directivos).	Informe de Sesión n°3: que incluye: Pauta de Soluciones 1. (Véase anexo 13.1.5) Informe de Sesión n°4: que incluye: Pauta de Soluciones 2 reestructuración. (Véase anexo 13.1.6)  Instrumento co-construido: "Pauta de trabajo el Poder

	<p>participantes (Role Playing)</p> <p>Taller N° 4 “Co-construir estrategias colaborativas que permitan dar respuesta efectiva a los desafíos enfrentados por la unidad educativa”</p>			<p>de la Colaboración: Jardín Infantil...” (véase anexo 13.1.7)</p>
--	--	--	--	---

### 8.3 Reporte de acciones realizadas:

<b>1° Taller:</b>		<b>Conocemos resultados y generamos compromisos.</b>
Objetivo		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Socializar los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, en relación a la evaluación de la presencia de riesgos psicosociales de la unidad educativa.</li> <li>● Sensibilizar la importancia de la colaboración del equipo para generar mejoras en el entorno, favoreciendo el compromiso del equipo ante el programa de intervención.</li> </ul>
Descripción de actividades		<p>Implementación: El primer taller fue realizado el día Jueves 07 septiembre 2023, 16.20 pm (duración 1hora) en las dependencias del Jardín Infantil.</p> <p>El propósito de la actividad fue socializar los resultados de etapa diagnóstica, con el fin de sensibilizar a las participantes y generar compromisos con el programa de intervención. Junto a ello entregar directrices e información de cómo está estructurado el programa, resolver dudas y conocer la percepción del equipo educativo.</p> <p>Actividades:</p> <p>1.- Dinámica Rompe Hielo “La Red”: Actividad donde se organizó a las participantes en un círculo. Una de las participantes toma la punta de un ovillo de lana y se lo lanza a otro diciendo en voz alta su nombre y la expectativa que tiene del programa de intervención. La persona que la recibe hace lo mismo, y así sucesivamente hasta completar la telaraña. Una vez hecho esto la telaraña se utilizó para ejemplificar metafóricamente la red que componen el equipo educativo, enfatizando la importancia de todas para la mantención de la red, aludiendo además del factor protector que posee el equipo, lo cual se reflejó luego con los resultados obtenidos.</p> <p>2.- Socialización de los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica con la aplicación de encuesta ISTAS/SUCESO 21. Para ello se definen cada una de las categorías evaluadas y se muestra la gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta. Posteriormente se socializo los resultados cualitativos destacando las potencialidades del equipo educativo.</p> <p>Reflexión y Compromiso. Se reconocen las fortalezas del equipo en el factor protector en relación al trabajo en equipo, para luego invitar a la participación</p>

	a los siguientes talleres motivando el compromiso del equipo educativo, señalando la importancia sobre generar en conjunto un plan de acción, de estrategias para dar respuesta a las dificultades observadas y descritas por ellas en la etapa diagnóstica.
Recursos	Presentación en Power Point Data Show Lana
Resultados	Indicadores: El 100% de las participantes del proceso diagnóstico conoce los resultados y el plan de la intervención, esto se logra con el envío de la presentación socializada. La cual se comparte a través de correo institucional a cargo del equipo directivo. Más del 80% de las participantes del taller reflexionan sobre la presencia de los factores de riesgo psicosociales y la doble presencia, presente en el equipo y se comprometen a participar en los talleres programados durante el periodo de intervención. El 100% de las participantes estuvo de acuerdo con la afirmación que “La meta es mejorar las habilidades de colaboración en la comunidad educativa”.

<b>Taller 2: "El Poder de Colaborar para el desarrollo profesional"</b>	
Objetivo	Implementar experiencias participativas que permitan conocer y fortalecer las competencias del trabajo colaborativo en el desarrollo profesional docente.
Descripción de actividades	Implementación: El Segundo taller fue realizado el día Viernes 22 Septiembre 2023, 16.00 pm (duración 1 hora Y 30 minutos) Modalidad Online plataforma de Zoom La actividad de este taller teórico - prácticos fue dirigida a todo el equipo técnico pedagógico de la unidad educativa con el propósito de fortalecer sus competencias colaborativas.

	<p>Actividades:</p> <p>1.- Actividad de Inicio: Activación de conocimientos en donde recordaron las reflexiones surgidas en el taller 1, con el fin de motivar hacia el aprendizaje de la sesión.</p> <p>2.- Contenidos teóricos, con estrategia expositiva - participativa.</p> <p>Temario: Beneficios de trabajar en equipos o duplas de manera flexible, que fomentan la colaboración.</p> <p>Cómo establecer metas compartidas en el equipo educativo.</p> <p>Reflexionar sobre las estrategias pertinentes para el manejo de información interna del equipo educativo.</p> <p>3.- Actividad de cierre: pregunta reflexiva: comentar, ¿Cuáles son las experiencias de colaboración exitosas en la unidad educativa?</p> <p>4.- Evaluación del taller: se realizará con la entrega de un cuestionario de indagación sobre los contenidos adquiridos durante la sesión y sugerencias para los futuros talleres. (Véase anexo 13.1.3)</p> <p>5.- Entrega de instrucciones para el próximo taller: De la bitácora mensual elegir las situaciones que generan desafíos en la relación o convivencias con las familias de la unidad educativas.</p>
Recursos	<p>Presentación de Power Point</p> <p>Computador</p> <p>Internet</p>
Resultados	<p>Indicadores:</p> <p>Más del 50% del equipo educativo logra reflexionar sobre la importancia de las habilidades de la colaboración para el trabajo en equipo.</p> <p>Más del 70% del equipo educativo participa activamente en la generación del compromiso.</p> <p>Más del 70% de las participantes se compromete en implementar acciones colaborativas para favorecer el desempeño del equipo educativo</p>

<b>Taller 3: "Uniendo Fuerzas: Simulaciones Colaborativas para Alcanzar el Logro de Equipo"</b>	
Objetivo	Facilitar un espacio de reflexión y construcción de estrategias en equipo, donde se desarrollen alternativas de acción frente a situaciones desafiantes.
Descripción de la actividad	<p>Implementación: Tercer taller realizado el día Viernes 13 octubre 2023, 16.30 pm (duración 2 hora) espacio al aire libre.</p> <p>El propósito de la actividad fue fortalecer las capacidades de reflexionar y analizar, en equipo, diversas instancias desafiantes experimentadas durante las jornadas laborales. A través de la técnica de juego de roles, lo que permitió de forma lúdica dialogar y focalizar la conversación sobre una de las problemáticas recogidas en la etapa diagnóstica, referida a los desafíos entre familia - escuela.</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividad de Inicio Activación de conocimientos previos: dinámica que busca recordar los acuerdos del taller anterior, lo cual se realizó a modo de plenario mientras se compartía de una convivencia, organizada por el propio equipo educativo.</li> <li>2. Juego de Roles: Se solicitó a los participantes que se reúnan en grupos por nivel, y determinarán en conjunto una de la situación desafiante con las familias, que esté incluida en la bitácora. Posteriormente se respondió la pauta de solución. (Véase anexo 13.1.5) de eventos desafiantes, detallando cómo resolvieron la situación con las familias. Las participantes eligen a 2 compañeras para los roles de Escribano y Vocero, quienes son los encargados de registrar y socializar las reflexiones del equipo.</li> </ol> <p>Luego realizan una representación (rol play) del evento acontecido, para posteriormente socializar con el grupo en un plenario, se busca como propósito diseñar colaborativamente estrategias de respuestas frente a estas situaciones desafiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.- Plenario y Reflexiones de la actividad: Después de cada juego de roles se socializó y reflexionó con el grupo general acerca de las vivencias de las participantes, comentando cómo se actuó en ese momento y buscando estrategias alternativas para resolver la situación expuesta. Se dejan dadas las instrucciones para la continuación de la actividad en el taller n°4, donde se</li> </ol>

	trabajaré en la metodología para encontrar alternativas de solución de manera colaborativa.
Recursos	Recursos materiales: Pauta de resolución Lápices
Resultados	Indicadores: Sobre el 80% de las asistentes del taller participa activamente en la búsqueda de estrategias para afrontar eventos desafiantes, acordar soluciones y presentarlas al grupo a través de juegos de roles. Sobre el 70% de las participantes generan, comparten, consensuan ideas y proponen alternativas para resolver las situaciones desafiantes que se presentan a diario, con el propósito de generar contención emocional entre ellas. Sobre el 50% de las participantes aportan ideas de mejora a la pauta diseñada, para resolver en conjunto los desafíos específicos que enfrenta la unidad educativa.

<b>Taller 4: Construcción de Estrategias colaborativas</b>	
Objetivo	Co-construir estrategias colaborativas que permitan dar respuesta efectiva a los desafíos enfrentados por la unidad educativa.
Descripción de la actividad	Implementación: Cuarto taller realizado el día Viernes 16 noviembre 2023, 14.30 pm (duración 2 hora) espacio al aire libre. El taller es la continuación del taller 3, lo que se realiza es buscar que, a través del trabajo colaborativo, socializar con el equipo pedagógico, las alternativas de solución acordadas por los diferentes subgrupos (niveles), cuya finalidad es que la unidad educativa aprenda a diseñar de manera conjunta alternativas y estrategias para dar respuesta a los desafíos y estos se estructuren y formalicen de manera escrita. Actividad de Activación: La “Pelota Preguntona” dinámica en donde se compartió las expectativas y emociones del equipo de manera lúdica.

	<p>Implementación taller</p> <p>Instrucciones:</p> <p>Luego de identificar y reflexionar, en conjunto sobre los desafíos vivenciados en la unidad educativa en el taller anterior. Ahora se invita a trabajar en la construcción de formas alternativas de dar respuesta a dichas problemáticas, Diseñando en equipo colaborativo estrategias de afrontamiento para las situaciones identificadas.</p> <p>MODELO A SEGUIR:</p> <p>1° Recapitular: Cada equipo eligió un representante (vocero) en el taller 3. Ahora es tarea del vocero recapitular los desafíos que encontraron en la sesión anterior. (activación de conocimientos o acuerdos previo) Para ello se entrega el documento resumen “pauta de resolución”, de apoyo realizado en el taller anterior</p> <p>2° Trabajo Colaborativos: Formalizar las estrategias descubiertas en conjunto, implementar nuevas formas o estrategias para dar solución a los desafíos elegidos en la comunidad educativa, en torno a la convivencia con las familias de la comunidad educativa que reconocieron las participantes en el taller 3. El equipo educativo compartió y debatió constructivamente sus prácticas, de manera reflexiva y colaborativa. Diseñando en conjunto nuevas estrategias para afrontar los desafíos, incorporando las ideas propuestas por el equipo educativo en la sesión de cierre del taller 3.</p> <p>Considerando que la mayor parte del equipo administrativo no pudo asistir se generaron 2 grupos (nivel sala cunas y niveles medio), se estructuran las soluciones a través de una pauta piloto (Pauta de trabajo: El poder de la colaboración) con el fin de formalizar y estructurar los resultados obtenidos, con el apoyo del facilitador. (Véase anexo 13.1.6)</p> <p>3° Compartir el resultado: cada grupo para concluir el taller formalizó lo aprendido por grupo diseñando la estrategia por escrito, en el instrumento (Pauta de trabajo: El poder de la colaboración).</p> <p>Cierre: Se realiza una evaluación y retroalimentación, para estructurar la pauta piloto, considerando las aportaciones del equipo. Las sugerencias señaladas son:</p> <p>Mayor explicación paso a paso</p>
--	--

	<p>Incluir estructura lúdica</p> <p>Agregar ejemplos</p>
	<p>Recursos materiales:</p> <p>Lápices destacadores</p> <p>Lápices de hojas blancas.</p> <p>Pauta de trabajo Piloto “Preparando camino para la resolución colaborativa de conflictos”.</p>
Resultados	<p>Indicadores:</p> <p>Más del 70% de los grupos logra exponer de manera satisfactoria una nueva estrategia de enfrentamiento a situaciones desafiantes. Los miembros del equipo educativo fueron capaces de identificar, comprender y abordar en conjunto los desafíos específicos que enfrenta la unidad educativa, con el propósito de apoyarse como equipo en resolver situaciones diarias desafiantes y lo plasman en la pauta asignada</p> <p>El 100% de las participantes estaría de acuerdo en que el trabajo colaborativo facilitó el logro de la meta compartida, resultando un producto satisfactorio para todas. Asimismo, se alcanzó una solución de mayor calidad en comparación con las posibles soluciones generadas de manera individual.</p>

<b>Taller 5:</b> <i>Bienestar y autocuidado docente.</i>	
Objetivo	Desarrollar de manera colaborativa un Botiquín Emocional, para la comunidad educativa, favoreciendo habilidades de comunicación efectiva y empatía.
Descripción de actividades	<p><b>Descripción detallada de la implementación:</b></p> <p>La actividad consiste en un taller práctico dirigido a todo el equipo técnico-pedagógico, específicamente a las educadoras de párvulos de la unidad educativa. El objetivo es reconocer las características del desgaste emocional que pueden experimentar en su rol y desarrollar acciones de acompañamiento para enfrentarlo. Durante el taller, se identifican y practican estrategias para promover y apoyar el bienestar docente. Las actividades incluyen dinámicas de grupo, ejercicios de autoevaluación emocional y la construcción de un plan</p>

	<p>de autocuidado colectivo. Además, se proporcionarán herramientas prácticas para fomentar un ambiente de apoyo mutuo y resiliencia dentro del equipo educativo, asegurando así un entorno saludable y productivo para todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Se genera una instancia donde las educadoras adquieran conciencia sobre la importancia del autocuidado y la regulación emocional en su bienestar personal y profesional. Además de fomentar un espacio seguro y de confianza donde los participantes puedan compartir experiencias relacionadas con el autocuidado y la regulación emocional, aprendiendo de las estrategias y enfoques exitosos de sus colegas.</p> <p>En un inicio el taller estaba diseñado de manera presencial, sin embargo, productos de contingencias ambientales, se debió realizar de manera online adaptando las actividades a un contexto streaming.</p> <p><b>Los pasos del taller serán los siguientes:</b></p> <p>Activación: Dinámica de Relajación “Técnica de relajación progresiva de Jacob”, dinámica que se agregó considerando el formato online.</p> <p>Parte 1: Breve entrega teórica sobre autocuidado emocional: Diseño del propio botiquín emocional, considerando la información entregada cada participante diseña que debe contener su botiquín emocional y generan ideas para implementación en sus espacios laborales.</p> <p>Parte 2: Estrategias para diseñar botiquín emocional para los niños y niñas entregando estrategias para la regulación emocional.</p> <p>Parte 3: Socialización de su botiquín y compromisos individuales, con el equipo para favorecer el autocuidado.</p> <p>Parte 4: Generación de compromisos grupales.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápices</p> <p>Carta de compromiso para favorecer el autocuidado.</p>
<b>Resultados</b>	<p><b>Indicadores:</b></p> <p>Más del 70% de las participantes consideran que la confianza, reflexión y comunicación efectiva son la base del autocuidado como equipo.</p> <p>El 100% de las participantes estuvo de acuerdo en que los miembros del grupo interactúan de tal manera que el trabajo individual fue influenciado por el</p>

	<p>trabajo de sus compañeras. Además, todas compartieron la responsabilidad por el resultado final.</p> <p>El 100% de las participantes estuvieron de acuerdo en que el trabajo se desarrolló en un entorno de confianza, donde todos tuvieron las mismas oportunidades de expresarse y ser escuchados. Además, se considera que se demostraron habilidades de comunicación como la escucha activa, la empatía y el respeto</p>
--	---

<b>Taller 6: <i>Jornada de Reflexión, evaluación y cierre</i></b>	
<b>Objetivo</b>	Reflexionar sobre las estrategias propuestas, evaluar las acciones implementadas y destacar los logros alcanzados por el equipo educativo.
<b>Descripción de actividades</b>	<p>Taller de cierre y reflexión el día 21 de enero al cierre del año escolar, con duración de 2 hrs.</p> <p>El propósito de esta actividad es reflexionar sobre las estrategias propuestas, evaluar las acciones implementadas y destacar los logros alcanzados por el equipo educativo. Durante la sesión, se revisarán las iniciativas desarrolladas, se analizarán los resultados obtenidos y se identificarán las áreas de mejora. Además, se reconoce los esfuerzos y el compromiso del equipo, destacando los éxitos, además de observar en perspectiva el camino recorrido y el logro de la meta propuesta.</p> <p>Etapas del Taller</p> <p>Paso 1: Retroalimentación de Contenidos</p> <p>Se revisa el camino recorrido hasta la fecha, destacando las principales actividades y aprendizajes obtenidos durante el programa de intervención.</p> <p>Los participantes compartirán sus experiencias y reflexionarán sobre cómo las estrategias implementadas han impactado su práctica educativa diaria.</p> <p>Paso 2: Reflexiones Finales</p> <p>Los participantes reflexionarán sobre los logros alcanzados y los desafíos superados durante el programa.</p> <p>Se promueve un espacio de diálogo abierto para que los miembros del equipo puedan expresar sus pensamientos y sugerencias para futuras intervenciones.</p>

	<p>Paso 3: Evaluación formal</p> <p>Las participantes responden encuestas de cierre y comparten sus comentarios de mejora.</p>
<b>Recursos materiales:</b>	<p>Data show</p> <p>Computador</p> <p>Encuesta de impacto de intervención.</p>
<b>Evaluación</b>	<p><b>Indicadores:</b></p> <p>El 100 % de las participantes estaría de acuerdo con que los miembros del grupo compartieran una meta común que fue clara para todos. Esta meta se relaciona con el mejoramiento de la comunidad</p> <p>El 100% de las participantes estaría de acuerdo en que los miembros del grupo se relacionaron influyendo entre ellas, a tal punto que el trabajo individual se ve afectado por el trabajo de los pares.</p> <p>El 100% estaría de acuerdo en que el trabajo se desarrolló en un marco de confianza, en el cual todos tuvieron la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados. Además, creen que se desplegaron habilidades de comunicación como la escucha, la empatía y el respeto.</p> <p>El 100% de las participantes estaría de Acuerdo en que el trabajo realizado permitió el logro de la meta compartida, resultando un producto satisfactorio para todos. Juntos alcanzaron una solución de mayor calidad que las que podrían haberse generado trabajando individualmente</p> <p>El 100% de las participantes señala estar Muy De acuerdo en que los talleres presenciales pudieron intercambiar ideas, conocimientos, experiencias, información y opiniones. Cuando hubo diferencias, negociaron los diferentes puntos de vista, permitiéndose cuestionar las ideas iniciales que teníamos, en vistas de un mejor resultado.</p>

## 8.4 Descripción de los resultados de la intervención:

### 8.4.1 Tabla de Reporte de Logro de Objetivos

**Objetivo General:** Fortalecer competencias de colaboración dentro de la comunidad educativa, con el fin de abordar de manera efectiva sus desafíos y reducir los riesgos psicosociales del equipo educativo.

Objetivo Específico	Indicador de Logro	Resultados
Sensibilizar la presencia de factores de riesgos psicosociales y los factores protectores presentes en el equipo educativo.	% de participación en la reflexión sobre factores de riesgo psicosocial	Más del 80% de las docentes participaron en las sesiones de reflexión sobre factores de riesgo psicosocial.
	Compromiso para participar en talleres	Más del 80% de las docentes se comprometieron a participar en los talleres programados durante el periodo de intervención.
	Evaluación de impacto sobre la sensibilización	El 100% de las metas compartidas durante las sesiones se relacionaron con la mejora de habilidades para la colaboración en la comunidad educativa.
	Análisis cualitativos de la retroalimentación del equipo educativo	Las docentes validaron la importancia de las temáticas tratadas, con comentarios como “tenemos que aprender a conversar los problemas antes que se vuelvan más grandes” y “deberíamos reflexionar cómo estamos contribuyendo cada una en mejorar en las prácticas y apoyarnos como grupo.”

Fortalecer las habilidades de colaboración, comunicación efectiva y empatía para mejorar la interacción y la gestión de desafíos como equipo.	Percepción de entorno de confianza en las sesiones	El 100% de las participantes indicó que en cada sesión se desarrolló un entorno de confianza donde todas tuvieron las mismas oportunidades de expresarse y ser escuchadas.
	Importancia de la confianza, reflexión y comunicación efectiva	Más del 70% de las participantes consideraron que la confianza, la reflexión y la comunicación efectiva son la base del autocuidado como equipo.
	Reflexiones sobre la colaboración en equipo	El 50% de las docentes reflexionaron acerca de la importancia de fortalecer las habilidades de colaboración en el trabajo en equipo.
	Comentarios cualitativos sobre colaboración y empatía	Comentarios positivos como “si nos ayudamos y apoyamos entre nosotras, nos sentiremos más seguras y protegidas ante las decisiones que tomamos a diario” y “el trabajo que tenemos nosotras es conocernos mejor, para saber cómo ayudarnos.”
Propiciar alternativas de acción frente a situaciones desafiantes experimentadas en la unidad educativa, para fortalecer la cohesión grupal, sentido de eficacia en colaboración del equipo educativo.	Participación activa en la búsqueda de estrategias	El 80% de las docentes participaron activamente en la búsqueda de estrategias para afrontar eventos desafiantes.
	Resolución de desafíos específicos en equipo	Se logró un 100% de satisfacción entre las participantes respecto a la resolución de desafíos específicos como equipo.

	Comentarios cualitativos sobre trabajo en equipo	Comentarios positivos sobre la colaboración y cohesión grupal, como “al trabajar en equipo sentí que avancé y aprendí más, que si lo hubiese hecho sola” y “agradezco que todas trabajamos en grupo y logramos un objetivo en común.”
<b>Objetivo General:</b>		
Fortalecer competencias de colaboración dentro de la comunidad educativa, con el fin de abordar de manera efectiva sus desafíos y reducir los riesgos psicosociales del equipo educativo.	El 100% de las participantes estaría de acuerdo que el trabajo realizado permitió el logro de la meta compartida, resultando un producto satisfactorio para todos. Juntos alcanzaron una solución de mayor calidad que las que podrían haberse generado trabajando individualmente.	Del análisis de los resultados, considerando los datos tanto cuantitativos como cualitativos, se puede inferir que el nivel de logro del objetivo es de sobre 90%, lo cual se ve reflejado en las encuestas de impacto y los resultados obtenidos en la re - evaluación de riesgos psicosociales, de una muestra representativa y en los relatos auténticos obtenidos en las distintas etapas del trabajo de intervención.

## 8.4.2 Instrumento construido con el equipo educativo.



**Figura 3:** *Pauta de trabajo sobre el poder de la colaboración en el Jardín Infantil*

Fuente: Elaboración propia.

*Nota:* (véase en Anexo 13.1.7)

Este documento surge del trabajo en colaboración realizado junto con el equipo educativo. El objetivo era conocer e implementar una metodología que permitiera el desarrollo e instauración de las habilidades de colaboración del equipo educativo para hacer frente a los retos de la institución educativa. La colaboración dentro del equipo educativo fomenta un ambiente de apoyo mutuo y cohesión, lo cual es fundamental para mitigar los efectos del estrés y otras amenazas psicosociales. Al trabajar juntos, los educadores pudieron compartir experiencias, ofrecer retroalimentación y apoyarse mutuamente buscando estrategias para dar respuesta a los desafíos, y se espera que sea incorporado en sus prácticas pedagógicas y en los espacios de comunidad de aprendizaje.

### **8.4.3 Gráfico de Resultados: Evaluación de Riesgos psicosociales**

Se realiza una nueva medición al finalizar el programa de intervención, donde se espera poder replicar las encuestas ISTAS 21, versión Breve a la totalidad de las educadoras evaluadas en un inicio, sin embargo, no se logra el cometido y se cuenta con una muestra de 28% de las participantes. Lo que permite una aproximación tentativa de los resultados, que de igual forma nos entregan información relevante para considerar.

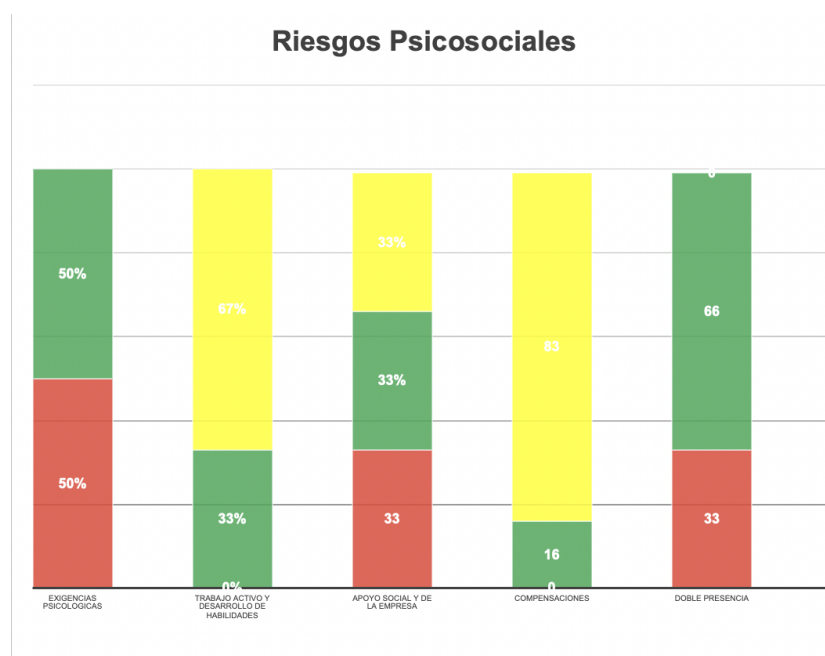
De los resultados obtenidos se refleja la ausencia total de indicadores para las subdimensiones Trabajo Activo y Desarrollo de Habilidades; las que se entienden como el grado de control que los trabajadores tienen sobre su trabajo y la oportunidad de utilizar y desarrollar sus habilidades. Un trabajo activo se caracteriza por la autonomía y la posibilidad de aplicar y mejorar las competencias laborales. Por su parte Compensación y Recompensas; que permite evaluar la percepción de los trabajadores sobre las recompensas y compensaciones que reciben en relación con el esfuerzo que dedican a su trabajo. Incluye tanto recompensas económicas como no económicas. Lo cual se podría hipotetizar que de alguna forma la Colaboración en el equipo ha mejorado la percepción de las participantes en torno a estos factores, en ese sentido la sub dimensión Apoyo Social en la Empresa y Calidad de Liderazgo, la cual mide el nivel de apoyo social que los trabajadores perciben de sus colegas y supervisores, así como la calidad del liderazgo en la organización, donde también se ha disminuido positivamente.

Cabe señalar que la dimensión Doble Presencia, que se evalúa como la carga adicional que enfrentan los trabajadores que deben compatibilizar las demandas del trabajo con las responsabilidades domésticas y familiares. Disminuyó el riesgo psicosocial Alto a un nivel medio, mostrando también un efecto positivo.

Sin embargo, la dimensión Exigencia Psicológica es el único riesgo psicosocial, que el 50% de las funcionarias se mantendrá en la institución en un nivel medio y el otro 50% no presenta riesgo en esta dimensión. Dimensión que mide la presión psicológica y demandas mentales que los trabajadores enfrentan en su labor diaria. Incluye aspectos como la carga de trabajo, la complejidad de las tareas y la exigencia emocional. Componentes: Carga de trabajo cuantitativa, demandas cognitivas, y exigencias emocionales. Lo que puede ser

explicado, desde las características de las funciones que realizan las educadoras y asistentes de párvulos en nuestro país.

Se destaca que el trabajo en equipo ha presentado un alza significativa al igual que compensación.



**Figura 4:** Resultado de cuestionario (Re-test) ISTAS 21

Fuente Elaboración Propia

#### 8.4.4: Encuesta de cierre: Satisfacción de la Institución.

Los resultados de la encuesta muestran que las educadoras y las técnicas de la educación quienes respondieron las encuestas señalan estar de acuerdo, con las afirmaciones que buscan evaluar su nivel de satisfacción con los talleres. Las participantes perciben que los objetivos estaban claramente definidos, que el contenido era coherente y bien desarrollado, y que las actividades eran significativas y beneficiosas. Además, los tiempos estimados, las facilitadoras claras en su exposición y los espacios utilizados apropiados fueron adecuados. Los talleres cumplieron con las expectativas y necesidades de todos los participantes, y lo aprendido se puede aplicar al trabajo diario. Estos hallazgos muestran que

el programa de intervención tuvo resultados exitosos que fueron bien recibidos y apreciados por los participantes.

Preguntas	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
1. Se definieron claramente los objetivos al inicio de cada taller.	66,7	33,3	0	0
2. Los contenidos presentados en los talleres fueron coherentes y bien desarrollados.	66,7	33,3	0	0
3. El diseño de cada taller fue atractivo y sugerente para captar su atención.	50,0	50,0	0	0
4. Las actividades presentadas en cada taller (casos, simulaciones, animaciones, audio o video) fueron significativos y beneficiosos para su aprendizaje.	66,7	33,3	0	0
5. El tiempo que se estimó para cada taller, lo considera adecuado en relación a las temáticas tratadas?	66,7	33,3	0	0
6. Las facilitadoras expusieron los contenidos de forma clara.	66,7	33,3	0	0
7. ¿Se sintió cómoda participando en las actividades prácticas y de interacción durante los talleres?	66,7	33,3	0	0
8. ¿Los espacios que se utilizaron para los talleres presenciales fueron de su agrado?	66,7	33,3	0	0
9. Lo aprendido en estos talleres es aplicable en sus labores diarias en la unidad educativa?	66,7	33,3	0	0
10. ¿En qué medida, de 1 a 10 considera que los talleres cumplieron con sus expectativas y necesidades?		100,0	0	0

## 9. Resguardos éticos en el proceso diagnóstico e intervención

REPORTE RESGUARDOS ÉTICOS	
ÁMBITOS DE RESGUARDO ÉTICO	DESCRIPCIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE CADA ÁMBITO
Principios éticos comprometidos	Las participantes del proceso de intervención adhieren de forma voluntaria a un consentimiento informado. Se explica al grupo los alcances de dichos consentimientos, así como del resguardo de identidad y de información proporcionada a través de la participación del Grupo Focal, entrevista con la directora y del cuestionario SUSESO – ISTAS 21.
	Al comienzo de las entrevistas se avisará a las participantes que se comienza a grabar.
	El cuestionario SUSESO ISTAS 21 es enviado a todo el equipo junto a una cápsula informativa que explica las medidas éticas de protección y la confidencialidad, tras la recopilación de los datos proporcionados.
	Se dispone de consentimientos informados impresos en caso de que algún participante no lo haya firmado previamente.
Manejo de datos sensibles	Durante el proceso de transcripción, se asegura la anonimización de las participantes, referenciando con sus respectivos números de grupos focales que pueden ser: GF1 O GF2, número de comentarios y línea en donde comienza y finaliza el relato.
	La grabación de cada entrevista o información confidencial, se encuentran bajo resguardo de una cuenta privada con acceso restringido, sólo para uso de la dupla de diagnóstico. Todos los datos recolectados serán utilizados solo para los fines informados.

	Los datos que se obtengan durante el proceso de intervención que contengan datos sensibles serán eliminados al término de la intervención.
	Se proporcionan los datos de contacto de las estudiantes del MPE, en caso de que las participantes deseen establecer contacto, así mismo se entregó información de la universidad para que los participantes puedan comunicarse en caso de quejas o notificación de vulneración de derechos.
Consentimientos informados	Los consentimientos informados se entregaron de manera presencial con el propósito de garantizar que todas las participantes estén en conocimiento del documento.
	Las participantes consideraron que el consentimiento fue explícitamente claro y no hubo preguntas relacionadas con la redacción del documento.
	Durante la intervención no se registraron abandonos del proceso, sin embargo, en el consentimiento se incluyó la voluntariedad de participar en los talleres en donde las participantes podían retirarse o no asistir de acuerdo a su libre decisión.

## 10. Limitaciones y dificultades de implementación

En el diseño de la intervención se presentaron algunas modificaciones a solicitud de la institución educativa, considerando sus recursos y tiempos disponibles para la implementación del programa. Esto implicó cambios de la modalidad presencial a un escenario híbrido, lo que requirió una modificación en la estructura de la intervención, socializada inicialmente con las educadoras. Estas modificaciones fueron necesarias para adaptarse a las limitaciones de tiempo y recursos, y para asegurar la participación efectiva de todas las partes involucradas.

El factor de ausentismo en el jardín infantil debido a licencias médicas también afectó este proceso de intervención. La ausencia del equipo directivo, quienes estaban contemplados para un acompañamiento activo, impidió llevar a cabo esta parte crucial del plan inicial. Esta

situación no solo afectó la programación del proceso de intervención, sino que también podría haber generado un impacto adicional en la continuidad de la propuesta. Para subsanar este problema, se ha planificado una reunión adicional con el equipo directivo para entregar el instrumento co-construido con el equipo educativo y brindar asesoría sobre su continuidad y uso efectivo. Además, se implementaron estrategias de comunicación continua para mantener a todos los involucrados informados y comprometidos.

Otra limitación significativa fue la contingencia sanitaria, que obligó a realizar cambios en la programación y modalidad de las sesiones. La adaptabilidad del equipo interventor fue clave para modificar las actividades y la estructura de la intervención en respuesta a estos cambios. Esto permitió aprovechar las oportunidades para mejorar ciertos aspectos del programa en modalidad virtual. Las sesiones fueron grabadas y se convirtieron en recursos adicionales para la unidad educativa, lo que facilitó un alcance mayor y la participación de un número más amplio de educadoras. Además, se implementaron métodos de enseñanza híbridos, combinando actividades presenciales y online, las últimas fueron grabadas lo que permitió asegurar que todos los participantes, que no pudieron estar presente, siguieran el programa a su propio ritmo y según su disponibilidad.

Las experiencias y ajustes realizados en esta intervención proporcionan lecciones valiosas para futuras investigaciones y la implementación de programas similares. Estas experiencias subrayan la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en el diseño y ejecución de intervenciones educativas. Es fundamental considerar alternativas y estrategias proactivas para responder a las contingencias que se presentan en los contextos educativos, asegurando así la continuidad y eficacia de las intervenciones.

Por último, una limitación que consideramos importante considerada en el presente informe fue el no poder contar con un número de participantes mayor, en el taller de cierre donde se realizó el re-test del cuestionario ISTAS 21 BREVE, y así tener una evaluación de impacto cuantitativa adicional más significativa, sin embargo se cuenta con una muestra representativa de 28% del total de las participante, quienes respondieron la encuesta al inicio del proceso diagnóstico. Lo que nos permite una aproximación tentativa del impacto obtenido, los resultados parciales muestran una considerable disminución en los riesgos psicosociales presentes en la institución, a excepción de los factores psicológicos que

se mantienen, lo que, de acuerdo a la teoría revisada, era esperable considerando las características de las instituciones educativas y lo que miden estos reactivos.

## **11. Conclusiones y Proyecciones**

El impacto de la pandemia ha resaltado la importancia de la salud mental en las comunidades educativas. El nivel de licencias médicas entre los trabajadores de la educación ha aumentado significativamente en comparación con años anteriores (Ministerio de Educación de Chile, 2023), una situación que también afecta al Jardín Infantil Junji, objeto de esta investigación. La evaluación permitió inferir que la presencia de factores de riesgos psicosociales, tales como las exigencias psicológicas y la doble presencia, influyen negativamente en el bienestar y el ausentismo laboral del equipo educativo. Los resultados indican que la alta demanda emocional y la falta de estrategias para enfrentar las demandas del entorno son factores críticos que afectan la convivencia y la gestión pedagógica en la institución.

Inicialmente, las intervenciones sobre la salud mental docente se centraron en estrategias individuales de afrontamiento del estrés y autocuidado. Sin embargo, organismos internacionales y nuevas investigaciones destacan la necesidad de formas diferentes de organización del trabajo educativo, involucrando a familias, docentes, estudiantes y asistentes de la educación para construir el bienestar en las comunidades educativas. En este contexto, los equipos directivos son responsables de coordinar y asegurar que los distintos roles cumplan su función (Guerrero Morales et al., 2023).

El Ministerio de Educación de Chile (2023), a través del Plan de Reactivación Educativa, ha incorporado la salud mental como un componente fundamental. Este plan se enfoca en la formación y cuidado de la salud mental de todos los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo las capacidades de docentes, equipos profesionales, asistentes de la educación y equipos directivos, con el objetivo de promover el bienestar integral.

Una forma de abordar este escenario es mediante el trabajo colaborativo. El Ministerio de Educación de Chile (2019) recomienda la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) como una estrategia efectiva. Las CAP permiten a los docentes trabajar colaborativamente para mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje

de sus estudiantes. Se ha demostrado que las CAP aumentan la autoeficacia y la reflexión entre los docentes, creando una cultura de apoyo mutuo (Krichesky & Murillo, 2018).

El presente trabajo propone una metodología participativa y reflexiva, que ha demostrado mejorar la percepción de autoeficacia y el logro grupal. Esta metodología se refleja en la co-construcción de un instrumento "El Poder de la Colaboración". Este instrumento se basó en una metodología participativa y reflexiva que ha permitido a los miembros de la comunidad educativa desarrollar conjuntamente estrategias y soluciones para los desafíos presentes en el entorno laboral. A través de técnicas como la lluvia de ideas y los juegos de rol, se fomenta la participación activa y el intercambio de perspectivas, lo que fortalece la cohesión y el espíritu de colaboración entre las participantes.

La futura implementación de este instrumento podrá tener un impacto significativo en la gestión pedagógica, mejorando la percepción de autoeficacia y el logro grupal. Además, de contribuir positivamente a la satisfacción del equipo. La creación de una cultura de colaboración y apoyo mutuo dentro de la unidad educativa será clave para estos logros. Este instrumento, es un reflejo de los resultados obtenidos, donde destaca la importancia de la colaboración en la resolución de conflictos y en la mejora continua de las prácticas pedagógicas, demostrando que el trabajo colaborativo es esencial para enfrentar los desafíos educativos de manera efectiva y sostenible.

Además, el trabajo colaborativo entre colegas no solo facilita el intercambio de metodologías y experiencias, sino que también reduce la carga de trabajo y mejora la salud laboral, incrementando así la efectividad y la autoeficacia, lo que a su vez fortalece la autoestima profesional (MINEDUC, 2019). La política de convivencia educativa también resalta la importancia del cuidado de la salud mental como componente clave para el bienestar integral de todos los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC de Chile, 2024). Por lo tanto, este trabajo se alinea con las políticas de reactivación actuales.

Los resultados de esta investigación son significativos en el campo de la psicología educacional, ya que contribuyen a la comprensión de los efectos de los riesgos psicosociales en el entorno educativo y muestran cómo responder de manera práctica a través de la colaboración y reflexión de los equipos de trabajo (Guerrero Morales et al., 2023).

Entre las limitaciones de esta intervención, considerando los efectos expuestos en el árbol del problema, se destaca la influencia que tiene el ausentismo y las licencias médicas del

personal educativo, en los párvulos. Para investigaciones futuras, sería interesante medir el impacto de la ausencia prolongada de las figuras de cuidado en el desarrollo de los niños en el jardín infantil, explicando cómo estas ausencias afectan su desarrollo y bienestar. La teoría del apego, propuesta por Bowlby (1988), sugiere que la presencia constante y estable de las figuras de cuidado es fundamental para el desarrollo emocional y social de los niños. Las rupturas en la continuidad de cuidado pueden llevar a problemas de apego, afectando negativamente la capacidad de los niños para formar relaciones seguras y confiar en sus cuidadores. Por lo tanto, es crucial explorar cómo el ausentismo del personal docente influye en la formación de apego seguro y en el desarrollo general de los niños en la primera infancia.

Como equipo interventor no se estuvo exento de las dificultades que se presentan a causa del ausentismo en la unidad educativa, aunque estos desafíos presentaron obstáculos, también ofrecieron oportunidades para adaptar y mejorar ciertos aspectos del programa. Estas experiencias y ajustes pueden servir como valiosas lecciones para futuras investigaciones y la implementación de programas similares. Como equipo interventor, nos vimos expuestos a cambios que requirieron el uso de tecnología y la adopción de una mayor flexibilidad y adaptación para la incorporación de tecnología que permitió llegar a muchas más participantes de manera asincrónica, incorporando metodología híbrida, grabaciones, cápsulas y cuestionarios a través de formularios virtuales.

Es importante que las políticas públicas incluyan áreas para fomentar el bienestar y la salud mental, promoviendo la colaboración como una herramienta clave para mejorar la convivencia y el bienestar del equipo educativo. Reforzar políticas institucionales que respalden prácticas colaborativas y promuevan un entorno saludable es fundamental. Este trabajo describe cómo llevar a cabo el plan de intervención, incluyendo talleres y sus resultados, para que pueda ser replicado en otras instituciones educativas.

## 12. Referencias Bibliográficas

- Alvarado, Rubén, Pérez-Franco, Juan, Saavedra, Nadia, Fuentealba, Claudio, Alarcón, Alex, Marchetti, Nella, & Aranda, Waldo. (2012). Validación de un cuestionario para evaluar riesgos psicosociales en el ambiente laboral en Chile. *Revista médica de Chile*, 140(9), 1154-1163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000900008>
- Berón, Emmanuel A., Mejía, Daniela, & Castrillón, Omar D. (2021). Principales causas de ausentismo laboral: una aplicación desde la minería de datos. *Información tecnológica*, 32(2), 11-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200011>
- Bonilla Orozco, Viviana date\_range (2020). EL ausentismo docente: un desafío para la gestión escolar: revisión sistemática de la literatura. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/2942>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032> y [Academia.edu](https://www.academia.edu).
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Carreño, L., (2009). *Constructivismo y Educación*. CARRETERO, Mario, *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Paidós, Colección “Voces de la Educación”, 2009, 224 páginas.. *Propuesta Educativa*, (32), 112-113.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2023). *Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: Estado del arte de la investigación nacional e internacional*. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19441>

- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2021). Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá. Learning Policy Institute. Disponible en <https://web.tuclase.cl/wp-content/uploads/2022/07/Reiniciar-y-reinventar-la-escuela-Linda-Darling-Hammond.pdf>
- Departamento de Calidad Educativa, Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2021). Estrategias para afianzar la articulación y comunicación con las familias. Recuperado de <https://www.junji.cl/wp-content/uploads/2021/01/Estrategia-Comunicacion-Familias-21.01.21.pdf>
- Fauré Niños, J., Chávez, J., Almuna, J., Diez, P., Arcas, D., & Méndez, C. (2022). Una actividad de reflexión entre educadoras de párvulos. *Intercambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 9(2). Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/336>
- Flores-Meza, G., González Muzzio, M. T., & Garrido-Gonzalez, L. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1042-1055. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5381](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381)
- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Salud. Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo [en línea]. Santiago de Chile: MINSAL; 2017 [citado abr 2018]. 68 p. Disponible en: <http://www.minsal.cl/portal/url/item/e039772356757886e040010165014a72.pdf>
- Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE. *Cadernos De Pesquisas*, 50 (177), 828–844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Guerrero Morales, P. (marzo, 2023). Manual Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/manual-bienestar-y-salud-laboral-de-los-equipos-educativos-estrategias-desde-la-gestion-y-el-liderazgo/>

- Hakanen, JJ, Bakker, AB y Schaufeli, WB (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Revista de Psicología Escolar*, 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hojman Ancelovici, V., Villarroel Henríquez, V., Varela Torres, J., & Bruna Jofré, D. (2022). Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educacional. Propuestas teóricas y experiencias. Universidad del Desarrollo. Recuperado de <https://psicologia.udd.cl/files/2022/08/Libro-Educacionaversi%C3%B3n-final.pdf>
- Huaiquián-Billeke, C., Mansilla-Sepúlveda, J., & Lasalle-Rivas, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a17.pdf>
- IBERTIC. (s.f.). grupos focales, Guía y pauta para su desarrollo. [https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic\\_guia\\_grupos\\_focales.pdf](https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf)
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (2018), El efecto sobre la salud de los riesgos psicosociales en el trabajo: una visión general. Ed. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) Madrid
- INE. (2017). Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. Recuperado de <https://ine-chile.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=735c91b747814ac49ee61b47ed792961>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). Estimación población extranjera en Chile 2021: Resultados. Recuperado de [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2021-resultados.pdf?sfvrsn=d4fd5706\\_6](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2021-resultados.pdf?sfvrsn=d4fd5706_6)
- Susan Moore Johnson, Jill Harrison Berg y Morgaen L. Donaldson. (2005). Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

- López, J., Martínez, P., & Rodríguez, A. (2019). La importancia de la colaboración en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 35(2), 123-145.
- Luceño Moreno, L., Martín García, J., Jaén Díaz, M., & Díaz Ramiro, E. M. (2005). *Evaluación de factores psicosociales en el entorno laboral*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mallea Jofré, G. (2018). *Proyecto de intervención en factores de riesgo psicosocial laboral y burnout en personal de aula de jardines infantiles de la comuna de hualañé* [Magíster psicología social, Universidad de Talca]. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/12351>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *educación inclusiva*. Santiago, Chile: Autor. Citado en: Subsecretaría de Educación Parvularia en Chile. (2018). *Bases de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación Chile (2023) *Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>
- Naciones Unidas. (sf). *¿Qué son los derechos humanos? La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 12 de julio de 2023, de <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights/international-bill-human-rights>
- Navarro, M., López, P., & Hernández, R. (2017). *El trabajo colaborativo en la educación: Fundamentos y estrategias*. Editorial Educación.
- Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). *El conflicto en las instituciones escolares*. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Oxford University Press. Disponible en [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Rogoff\\_Unidad\\_2.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf).

- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. Recuperado de [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Rogoff\\_Unidad\\_2.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf)
- Rojas Concha, L. (2015). Estudio descriptivo del ausentismo laboral en trabajadores del sistema público de salud en Chile. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/180891>
- Sagredo Lillo, EJ (2019). Relación entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de centros educativos de adultos de la región del Bío Bío, Chile (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/215394>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases curriculares de educación parvularia. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (pág. 27)
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Superintendencia de Seguridad Social. Informe anual 2021; estadísticas de seguridad social [en línea]. Santiago de Chile: SUSESO; 2021 [citado abr 2023]. Disponible en: [https://www.suseso.cl/605/articles-679828\\_recurso\\_1.pdf](https://www.suseso.cl/605/articles-679828_recurso_1.pdf)
- Superintendencia de Seguridad Social. Informe anual de emisores de Licencias Médicas Electrónicas 2022. [https://www.suseso.cl/607/articles-701965\\_archivo\\_01.pdf](https://www.suseso.cl/607/articles-701965_archivo_01.pdf)
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Tonon de toscano, G. (2008b). Reflexiones latinoamericanas sobre investigaciones cualitativas. La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación, 1, 52–53–54 [https://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf#page=4](https://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=4)
- Vargas Valdés, C., & Sepúlveda Sanhueza, R. (2023). Liderazgo de la educadora de párvulos: Promoviendo la colaboración con el equipo técnico de aula para favorecer los

aprendizajes en educación inicial. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 62(3), 50-74.

Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13  
*Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, n.º especial, 2020, pp. 228-256  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.85>

### 13. Anexos

#### 13.1 Medios de verificación (evidencias) de la implementación de las acciones: actas y listas de asistencia

	<b>LISTA DE ASISTENCIA</b>	
--	----------------------------	--

Reunión o Actividad de	
Lugar donde se realiza	

Día	
-----	--

Nº	Nombre	Firma
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

|

### ACTA DE REUNIÓN

Reunión /actividad de	
Modalidad (Presencial o remota)	

Temas a tratar:	
-----------------	--

Objetivo/s de la reunión o actividad	
--------------------------------------	--

Día		Hora de inicio		Hora de término	
-----	--	----------------	--	-----------------	--

### DESARROLLO

--



## 13.2 Productos y materiales derivados de las acciones: Encuestas

### Encuesta de Satisfacción

Agradecemos sinceramente su participación en cada taller y valoramos su opinión profundamente es por ello que las invitamos a compartir sus aprendizajes e impresiones, del proceso de intervención realizada en vuestro jardín.

ITEM I: Usted debe marcar con una X la alternativa que represente su opinión personal, marque solo una casilla.				
PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Se definieron claramente los objetivos al inicio de cada taller.				
2. Los contenidos presentados en los talleres fueron coherentes y bien desarrollados.				
3. El diseño de cada taller fue atractivo y sugerente para captar su atención.				
4. Las actividades presentadas en cada taller (casos, simulaciones, animaciones, audio o video ) fueron significativos y beneficiosos para su aprendizaje				
5. El tiempo que se estimó para cada taller, lo considera adecuado en relación a las temáticas tratadas?				
6. Las facilitadoras expusieron los contenidos de forma clara.				
8. ¿Los espacios que se utilizaron para los talleres presenciales fueron de su agrado?				
7. ¿Se sintió cómoda participando en las actividades prácticas y de interacción durante los talleres?				
9. Lo aprendido en estos talleres es aplicable en sus labores diarias en la unidad educativa?				
10. ¿ En qué medida , de 1 a 10 considera que los talleres cumplieron con sus expectativas y necesidades?				

Su opinión es muy valiosa para nosotras, la invitamos a dejar sus comentarios y/o sugerencias

.....

.....

.....

.....

Gracias!

**Evaluación Talleres Presenciales (trabajo colaborativo)**

Marque su respuesta con una cruz en el cuadro correspondiente, para calificar su nivel de acuerdo con cada aseveración presentada, siendo 1 *Muy en desacuerdo* y 6 *Totalmente de acuerdo*.

**1. Orientación a una meta común.** Los miembros del grupo compartimos una meta común que fue clara para todos. Esta meta se relacionó con el mejoramiento de la comunidad.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
Muy en desacuerdo							Totalmente de acuerdo

**2. Interdependencia.** Los miembros del grupo nos relacionamos influyendo entre nosotros, a tal punto que el trabajo individual se vio afectado por el trabajo de los pares. Además, todos compartimos la responsabilidad por el resultado total.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
Muy en desacuerdo							Totalmente de acuerdo

**3. Interacción nutritiva.** El trabajo se desarrolló en un marco de confianza, en el cual todos tuvimos la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados. Además, creo que despleguemos habilidades de comunicación como la escucha, la empatía y el respeto.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
Muy en desacuerdo							Totalmente de acuerdo

**4. Intercambio.** En los talleres presenciales pudimos intercambiar ideas, conocimientos, experiencias, información y opiniones. Cuando hubo diferencias, negociamos los diferentes puntos de vista, permitiéndonos cuestionar las ideas iniciales que teníamos, en vistas de un mejor resultado.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
Muy en desacuerdo							Totalmente de acuerdo

**5. Resultado satisfactorio para todos.** El trabajo realizado permitió el logro de la meta compartida, resultando un producto satisfactorio para mí y para todos. Juntos alcanzamos una solución de mayor calidad que las que podrían haberse generado trabajando individualmente

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
Muy en desacuerdo							Totalmente de acuerdo

¿Cuáles son las principales impresiones, aprendizajes y/o reflexiones de los talleres de colaboración?

.....

.....

.....

.....

.....

### 13.3 Documentos de resguardo ético utilizados: Consentimiento

---

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está invitada a participar del proyecto de investigación titulado:

**DIAGNÓSTICO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCACIONAL  
EN EL JARDÍN INFANTIL JUNJI DE LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA.**

Este estudio será realizado por la Psicóloga Maribel López Rementería y la Educadora de Párvulos Susana Cáceres Contreras, el que para todos los efectos asumen como Investigadoras Responsables de esta investigación.

El objetivo principal de este estudio es: Desarrollar una intervención tendiente a favorecer el bienestar y autocuidado del equipo educativo del Jardín Infantil de la comuna de Antofagasta, a partir de los resultados del diagnóstico realizado para tal efecto.

Su participación en este estudio es voluntaria y si Ud. está de acuerdo, se le realizarán los siguientes procedimientos, ninguno de los cuales le implicará un gasto:

**Responder el “Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO-ISTAS 21”, de modo anónimo. y/o Participación de Focus Group.**

Su participación es de gran importancia para el desarrollo de este estudio ya que estará contribuyendo a poder desarrollar una intervención tendiente a favorecer el bienestar de la unidad educativa.

Se garantiza que sus datos personales se mantendrán en completa privacidad y anonimato, los resultados de esta investigación pueden ser publicados, sin identificar a los participantes, en medios de difusión con objetivos académicos.

Usted tiene la libertad para decidir si quiere participar de esta intervención

**Firma Participante:**

**Nombre:**

**Fecha**