

**Prevención del burnout docente a través del fortalecimiento  
del bienestar y las habilidades socioemocionales  
en una institución educativa de la comuna de Molina**

**Trabajo final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional**

Autoras:

Clara Paz Lorca Poblete  
Yaritza Daney Pino Diaz

Docente guía:

Rubia Cobo Rendón, Ph.D

Magíster en Psicología Educacional

27 de junio, 2025

## Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen .....	4
1. Introducción.....	5
2. Caracterización de la institución educativa .....	6
3. Descripción de la demanda.....	7
4. Marco de referencia .....	7
4.1. Contextualización .....	7
4.2. Marco conceptual .....	8
4.2.1. Burnout .....	8
4.2.2. Teorías del burnout.....	9
4.2.3. Factores contextuales que inciden en el desarrollo del burnout en el ámbito educativo 10	
4.2.4. Impacto del burnout en la calidad educativa .....	11
4.2.5. Impacto del burnout en la calidad de vida del profesional de la educación . 12	
4.2.6. Políticas públicas y normativas en Chile vinculadas al bienestar del profesional de la educación .....	13
4.2.7. Orientaciones de organismos internacionales.....	14
4.3. Marco teórico.....	15
4.4. Marco empírico.....	17
5. Reporte del proceso diagnóstico.....	19
5.1. Reporte de realización de acciones diagnósticas .....	19
5.2. Reporte del logro del objetivo general y específicos.....	21
5.3. Reporte resultados del proceso diagnóstico.....	23
5.3.1. Niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal 23	
5.3.2. Relación entre carga laboral percibida y desgaste profesional.....	25
5.3.3. Factores que contribuyen al burnout .....	27
5.4. Conclusiones del proceso diagnóstico .....	28
5.5. Validación social del diagnóstico .....	29
6. Reporte del proceso de intervención .....	30
6.1. Justificación de la intervención .....	30
6.2. Objetivos de intervención.....	32
6.2.1. Objetivo general .....	32
6.2.2. Objetivos específicos.....	32
6.3. Diseño de la intervención .....	32
6.3.1. Círculos de Bienestar para el manejo del estrés laboral .....	32
6.3.2. Sistema formal de reconocimiento laboral .....	35
6.3.3. Consolidación del Comité de Bienestar.....	37
6.4. Descripción de resultados de la intervención .....	38

6.5. Evaluación de intervención .....	42
7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención .....	45
8. Limitaciones y fortalezas de la implementación .....	46
9. Conclusiones y proyecciones.....	48
Referencias .....	51
Anexos .....	58

## **Agradecimientos**

“Dedico este trabajo a mi familia, quienes me han apoyado en esta nueva aventura educativa. En especial, a mi madre, quien me enseñó desde su hacer que la educación es una herramienta poderosa para transformar vidas, abrir caminos y dignificar la existencia.”

*Clara Paz Lorca Poblete*

“Agradezco mi curiosidad intelectual y mi deseo por indagar, que me condujeron hacia esta transformación personal y hacia el saber educativo. Agradezco también a mi madre y a mi pareja, pilares fundamentales que me sostuvieron con paciencia, cariño y aliento constante durante este camino formativo.”

*Yaritza Daney Pino Díaz*

## Resumen

El presente informe da cuenta de un proceso de intervención psicoeducativa orientado al abordaje del síndrome de burnout en profesionales de la educación, fenómeno que afecta de forma significativa el bienestar laboral y la calidad del quehacer educativo. La experiencia se desarrolló en una institución educativa de la comuna de Molina, Región del Maule, con el objetivo diagnóstico de determinar el nivel de burnout en los profesionales del establecimiento seleccionado.

El proceso diagnóstico se realizó mediante técnicas cuantitativas, aplicando tres instrumentos: el Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES), el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35), una encuesta sociodemográfica y otra encuesta sobre factores que pudieran facilitar el estrés en contextos educativos. Evidenciando en los resultados niveles de agotamiento emocional, así como la presencia de factores estructurales y contextuales que favorecen la aparición del burnout, tales como la alta carga laboral, la falta de espacios de contención emocional y los desafíos del trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales.

A partir de estos hallazgos, la intervención consistió en un proceso de asesoramiento para el diseño de un ecosistema de bienestar, compuesto por tres estrategias: (1) un ciclo de talleres psicoeducativos enfocados en el autocuidado, la psicoeducación sobre el burnout y estrategias de regulación emocional, (2) elaboración y socialización de un plan de acciones de reconocimiento a la labor del profesional de la educación y (3) el fortalecimiento del comité paritario en temáticas de bienestar. Las actividades se ajustaron al perfil de los participantes y fueron implementadas con un enfoque participativo, ético y confidencial.

Con respecto a los ciclos de talleres, se evidenció una alta adherencia y participación, así como retroalimentaciones positivas respecto al impacto subjetivo de las sesiones. A su vez, el plan de reconocimiento laboral fue bien recibido tanto por el comité paritario como por los demás profesionales, quienes reconocieron el potencial del manual para mejorar la percepción de valoración laboral y aumentar la participación en iniciativas relacionadas. Gracias a estas instancias, se fortaleció el rol del comité paritario en la promoción del bienestar de todos los profesionales del establecimiento.

En conclusión, la experiencia permitió visibilizar necesidades relevantes en torno al bienestar del cuerpo profesional, demostrando la pertinencia de desarrollar asesorías e intervenciones contextualizadas, sostenibles y focalizadas, que promuevan espacios de contención emocional y fomenten una cultura institucional de cuidado.

Palabras clave: Bienestar docente, Burnout, Intervención, Escuela.

## 1. Introducción

El burnout es un fenómeno creciente en el ámbito educativo, especialmente en Chile, donde los profesionales de la educación enfrentan múltiples demandas que impactan en su bienestar físico, emocional y profesional. Este síndrome, también conocido como desgaste profesional, se caracteriza por la presencia de agotamiento emocional, despersonalización y una baja realización personal, dimensiones propuestas en el modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981).

En contextos escolares vulnerables, como aquellos ubicados en comunas rurales o con escasos recursos, estas condiciones se intensifican debido a factores estructurales y sociales que incrementan el estrés laboral. Estudios nacionales revelan que más del 60% de los profesionales de la educación reportan altos niveles de estrés (Ministerio de Educación, 2021), y el 46% presenta signos de agotamiento emocional (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Esta situación se ha visto agravada tras la pandemia por COVID-19, impactado directamente en la salud mental del cuerpo docente y en la calidad de los procesos educativos (Ministerio de Educación, 2023).

Pese a la creciente visibilización del burnout en el discurso educativo y en la investigación psicoeducativa, aún existe escasa focalización en realidades institucionales alejadas de los centros urbanos, donde convergen mayor carga laboral, baja disponibilidad de recursos y una alta complejidad del alumnado, incluyendo una creciente presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (García & Weiss, 2022).

En este contexto, el presente estudio se orientó al diagnóstico e intervención del burnout en profesionales de la educación pertenecientes a una institución municipal de la comuna de Molina. Sustentándose teóricamente desde un modelo de carácter psicoeducativo y ecológico, articulando el modelo tridimensional de Maslach y Jackson con el modelo de demandas y recursos laborales de Demerouti et al. (2001), ambos complementaron por los postulados de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), lo que permitió analizar cómo interactúan factores individuales, interpersonales e institucionales en el burnout. Desde lo metodológico, se adoptó un diseño cuantitativo, donde se aplicaron instrumentos validados junto con una encuesta contextual, permitiendo captar las percepciones sobre carga laboral y factores psicosociales asociados al burnout.

Tal articulación permitió fundamentar un proceso de asesoría institucional centrado en la promoción del bienestar y la prevención del desgaste profesional, estructurada en círculos de bienestar, estrategias de reconocimiento laboral y fortalecimiento del comité de bienestar, todas acciones con alta pertinencia para la comunidad educativa involucrada.

## 2. Caracterización de la institución educativa

Ubicada en la ciudad de Molina, provincia de Curicó, Región del Maule, se encuentra una institución educativa de dependencia municipal fundada en la década de 1940 con el propósito de brindar educación a los hijos de trabajadores agrícolas de la zona. Actualmente, el establecimiento se sitúa en el sector periférico de la ciudad, próximo a conjuntos habitacionales y a un centro de salud, atendiendo a una comunidad con alta vulnerabilidad socioeconómica.

La institución cuenta con una matrícula de 331 estudiantes para el año lectivo 2025, distribuidos desde educación pre-básica hasta octavo básico, con un curso por nivel y un promedio de 33 estudiantes por sala (Ministerio de Educación, 2025). El equipo está compuesto por 56 profesionales y asistentes de la educación que desarrollan funciones tanto pedagógicas como de apoyo.

Según el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, en el año 2019 la escuela fue clasificada en categoría de desempeño medio, lo que indica que sus estudiantes obtienen resultados alineados con lo esperado en dimensiones académicas y de desarrollo personal y social, considerando su contexto (Agencia de Calidad de la Educación, 2025).

Respecto a los resultados SIMCE 2024, los estudiantes de 4° básico obtuvieron 279 puntos en Lenguaje y 281 en Matemática, mientras que los de 6° básico alcanzaron 256 puntos en Lenguaje y 254 en Matemática. Estos últimos resultados representan aumentos significativos en comparación con la medición de 2018. En los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, se observa una disminución en Autoestima académica y Participación ciudadana en 4° básico, pero mejoras sustanciales en todos los indicadores en 6° básico, destacando Hábitos de vida saludable (Agencia de Calidad de la Educación, 2025).

En cuanto a las condiciones contextuales, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE) del establecimiento alcanza el 90% para el año 2025 (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2025). Este dato es coherente con el perfil de las familias, de las cuales un 91% se encuentra en situación de pobreza o inestabilidad laboral, percibiendo ingresos por debajo del salario mínimo ([Nombre de la institución], 2024).

El proyecto educativo de la institución declara como misión “formar estudiantes íntegros, forjadores de sus aprendizajes y educados en valores que les permitan ser personas activas y que sean un aporte a la sociedad” ([Nombre de la institución], 2024 p. 10), y como visión: “brindar educación integral, de calidad, inclusiva, y que los estudiantes sean protagonistas de su proceso educativo y forjadores de su futuro” ([Nombre de la institución], 2024, p. 10).

### **3. Descripción de la demanda**

De acuerdo con lo señalado en entrevista sostenida con el equipo de gestión de la institución educativa, el aumento de su matrícula ha sido un suceso notable en los últimos años, especialmente de estudiantes con necesidades educativas especiales, tendencia que ha planteado varios desafíos para los profesionales de la educación y otros profesionales del establecimiento, a pesar de que se pueda atribuir a una mayor conciencia y diagnóstico de las necesidades especiales.

Tal presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas implica que los profesionales de la educación deban adaptar sus métodos de enseñanza, crear entornos inclusivos y proporcionar apoyos adicionales para garantizar el éxito académico y el bienestar emocional de todos los alumnos. Sin embargo, esta tarea resulta exigente y desafiante para los profesionales de la educación, especialmente cuando se enfrentan a grandes cargas de trabajo y recursos limitados.

Lo anterior, llevó a que los profesionales experimenten síntomas de fatiga, agotamiento y desmotivación, lo que se traduce en un bajo rendimiento laboral y en reporte de niveles elevados de estrés, como consecuencias directas de la sobrecarga de trabajo asociada con la atención a las necesidades de una población diversa de estudiantes, que surge de la constante necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante y la carencia de recursos necesarios para enfrentar eficazmente los desafíos diarios, lo que es física, mental y emocionalmente agotador a largo plazo.

El contexto descrito subraya la necesidad urgente de detectar la posible presencia de burnout entre los profesionales de la educación, especialmente en instituciones educativas de alta vulnerabilidad como la escuela en Molina, dada la carga significativa de trabajo, las expectativas elevadas y los diversos desafíos socioeconómicos y educativos que enfrentan.

### **4. Marco de referencia**

#### **4.1.Contextualización**

La práctica educativa impone un conjunto significativo de exigencias tanto personales como profesionales, lo que ha llevado a un aumento progresivo de las problemáticas de salud mental en profesionales de la educación. En el contexto chileno, múltiples transformaciones del sistema educativo, sumadas a factores estructurales y sociales, han incrementado las condiciones de estrés laboral, repercutiendo en el bienestar y desempeño.

El Ministerio de Educación (2021) informa que el 68% de los profesionales de la educación presenta altos niveles de estrés laboral, mientras que el Instituto Nacional de Estadísticas (2020) reporta que un 46% experimenta agotamiento emocional, una de las principales dimensiones del síndrome de burnout. Estos resultados se explican en parte por reformas curriculares, descentralización educativa, aumento en la carga administrativa y adaptación a nuevas dinámicas escolares, lo que genera presión constante sobre los equipos educativos (García-Avalos et al., 2024).

Además, el regreso a la presencialidad tras la pandemia por COVID-19 implicó nuevas demandas asociadas a la salud mental, tanto del estudiantado como del personal educativo (Ministerio de Educación, 2023). Según datos del Colegio de Profesores (2022), un 16,2% de las licencias médicas en docentes se relacionan con problemas de salud mental, posicionándose como una de las principales causas de ausentismo laboral en el rubro.

Factores como la sobrecarga de trabajo, la diversidad en el aula, especialmente por el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales (Weißenfels et al., 2021), las altas expectativas sociales, y las condiciones socioeconómicas del entorno, agravan esta situación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). Incluso, la falta de recursos y apoyos institucionales también contribuye al desgaste emocional (González et al., 2018).

En este escenario, resulta imprescindible comprender el fenómeno del burnout en contextos vulnerables, como el de una institución educativa municipal de la ciudad de Molina, Región del Maule. Este estudio busca aportar evidencia para el diseño de estrategias de intervención que promuevan un entorno laboral más saludable y sostenible para el bienestar del cuerpo docente.

## **4.2. Marco conceptual**

### **4.2.1. Burnout**

El burnout, también conocido como síndrome de desgaste profesional, es un fenómeno psicológico que se presenta ante la exposición prolongada a condiciones laborales estresantes, afectando tanto la salud mental como el rendimiento profesional. En el ámbito educativo, esta condición ha cobrado especial relevancia por su impacto en la calidad de la enseñanza y en el bienestar integral de los profesionales de la educación (Maldonado & Bustos, 2024).

La definición más conocida proviene del modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981), quienes identifican tres dimensiones clave: agotamiento emocional

(sensación de fatiga crónica frente al trabajo), despersonalización (actitud distante y desinteresada hacia los demás y el quehacer laboral), y baja realización personal (sentimiento de ineficacia y baja valoración del propio rol profesional). Este modelo ha sido ampliamente validado y constituye el principal marco conceptual para su evaluación (Estrada-Araoz et al., 2023).

La Organización Mundial de la Salud (2022), en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), reconoce el burnout como un fenómeno ocupacional asociado al estrés crónico no gestionado de manera efectiva, caracterizado por los mismos tres componentes descritos por Maslach y Jackson. Esta inclusión refleja su creciente impacto en la salud pública a nivel global.

En el contexto educativo, el burnout no solo compromete la salud emocional de los profesionales de la educación, sino que también reduce su capacidad para ofrecer entornos pedagógicos seguros, empáticos y de calidad. Su manifestación interfiere en las dinámicas de aula, afecta la vinculación con estudiantes y colegas, y conlleva consecuencias negativas tanto personales como organizacionales, evidenciando la necesidad de abordarlo desde una mirada integral y contextualizada.

#### **4.2.2. Teorías del burnout**

El síndrome de burnout ha sido ampliamente estudiado, generando múltiples marcos teóricos para comprender sus causas, manifestaciones y consecuencias. A lo largo del tiempo, diversas teorías han permitido explicar cómo se desarrolla y mantiene el burnout en contextos laborales exigentes como el educativo.

Una de las primeras aproximaciones teóricas es la Teoría del Estrés Laboral de Karasek (1979), que plantea que el estrés surge de la interacción entre altas demandas laborales y bajo control sobre el trabajo. Este desequilibrio genera una tensión sostenida que, a largo plazo, puede derivar en agotamiento emocional y despersonalización, dos de las dimensiones centrales del burnout.

A partir de este enfoque, surge el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R) de Demerouti et al. (2001), el cual amplía la teoría de Karasek al incorporar los recursos laborales disponibles, como el apoyo social, la autonomía y las oportunidades de desarrollo. Según este modelo, el burnout ocurre cuando las demandas superan los recursos, afectando negativamente la motivación, el rendimiento y la salud del trabajador.

Desde otra perspectiva, la Teoría de Conservación de Recursos de Hobfoll (1989) explica el burnout como una respuesta al riesgo de pérdida de recursos personales, sociales o materiales. En contextos educativos, el burnout puede emerger cuando los profesionales de

la educación perciben que no cuentan con los recursos necesarios para afrontar las demandas de su rol, o cuando estos se ven amenazados o desgastados.

Por su parte, el Modelo del Desajuste Persona-Entorno propuesto por Maslach y Leiter (1997) sostiene que el burnout se genera cuando existe un desajuste entre el trabajador y seis áreas clave del trabajo: carga laboral, control, recompensas, comunidad, equidad y valores. Este modelo destaca la importancia del ajuste entre las expectativas personales y las condiciones organizacionales para prevenir el desgaste profesional.

En conjunto, estas teorías ofrecen una visión integral sobre los factores que inciden en la aparición del burnout, resaltando la necesidad de generar condiciones laborales más equilibradas, recursos adecuados y contextos organizacionales que favorezcan la salud emocional de los trabajadores.

#### **4.2.3. Factores contextuales que inciden en el desarrollo del burnout en el ámbito educativo**

El desarrollo del burnout en el ámbito educativo está influenciado por una serie de factores contextuales interrelacionados que, si no son abordados adecuadamente, pueden comprometer el bienestar emocional de los profesionales y afectar su desempeño pedagógico.

Uno de los principales factores es la sobrecarga laboral. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021), los docentes asumen múltiples tareas, como la planificación, evaluación, gestión y atención a la diversidad, sin disponer del tiempo suficiente para la recuperación, lo que genera una acumulación crónica de estrés. Esta situación se agrava en establecimientos con alta densidad de estudiantes o falta de personal de apoyo.

Asimismo, las expectativas elevadas impuestas por políticas educativas, familias y sociedad en general, exigen resultados sin considerar los desafíos reales que enfrentan los equipos educativos. Esta presión constante dificulta el equilibrio entre la vida personal y laboral, favoreciendo la aparición del síndrome de burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Otro factor determinante es la diversidad en el aula, especialmente el incremento de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Según el Ministerio de Educación (2022), se ha registrado un aumento sostenido en la matrícula de estudiantes con NEE, lo que exige prácticas pedagógicas más inclusivas. Sin embargo, cuando los docentes no reciben formación ni apoyo especializado, esta exigencia puede traducirse en mayor carga emocional y frustración (Weißenfels et al., 2021).

El contexto socioeconómico vulnerable de muchos estudiantes también impacta el rol del profesional de la educación. La falta de recursos en el hogar, el escaso acompañamiento familiar y las condiciones adversas del entorno incrementan las barreras para el aprendizaje, delegando funciones que trascienden lo educativo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023).

A esto se suma la carencia de recursos materiales y apoyos institucionales, tales como infraestructura deficiente, escasez de personal de apoyo y ausencia de políticas internas de bienestar hacia los profesionales de la educación (González et al., 2018; García & Weiss, 2022). Estos elementos incrementan la sensación de abandono y sobrecarga profesional.

Finalmente, el clima organizacional y el regreso a clases presenciales post pandemia también influyen significativamente. Mientras un entorno laboral positivo puede proteger frente al estrés, un ambiente hostil lo amplifica (Collie et al., 2020). Por su parte, el retorno a la presencialidad ha implicado nuevos desafíos en términos de adaptación, contención emocional y recuperación pedagógica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022), elevando las demandas hacia los profesionales de la educación.

#### **4.2.4. Impacto del burnout en la calidad educativa**

El síndrome de burnout en profesionales de la educación impacta de manera considerable la calidad de los procesos educativos. Si bien su investigación se inició en Europa hace más de tres décadas, no fue hasta el año 2000 cuando este fenómeno comenzó a ser reconocido y estudiado en Latinoamérica (Zavala, 2008).

En México, un estudio de García & Rodríguez (2022) identificó que el 35% de los profesionales de la educación presentan síntomas de agotamiento emocional que repercute en su capacidad de planificación y evaluación. En Brasil, Almeida & Silva (2023) hallaron que un 50% de los profesores tiene problemas de salud relacionados con el estrés laboral, afectando su calidad de vida. Por otro lado, en Colombia, López & Martínez (2022) reportaron que un 48% de los maestros de primaria sufre burnout, principalmente por la falta de recursos educativos y finalmente, en Chile un estudio reciente realizado por Pérez et al. (2023) encontró que el 60% de los docentes de secundaria experimentan altos niveles de estrés debido a la carga laboral.

Del mismo modo, un informe multinacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022) analizó las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación en varios países latinoamericanos, revelando que el 55% de los encuestados experimenta estrés significativo debido a la presión académica y a la falta de apoyo institucional. Por ello, el estrés de los profesionales de la educación sigue siendo

principalmente un tema de investigación académica, pero subestimado en su impacto en la salud del personal educativo al estar lejano de ser considerado crítico en las condiciones laborales, a pesar de los muchos reportes de problemas físicos y psicológicos, que pueden tener un efecto de demérito en la labor, además de afectar la vida extralaboral con una fuerte incidencia de lo familiar (Zavala, 2008).

#### **4.2.5. Impacto del burnout en la calidad de vida del profesional de la educación**

El síndrome de burnout tiene un impacto profundo en la calidad de vida de los profesionales de la educación, afectando tanto su bienestar personal como su desempeño laboral, manifestándose a través de tres dimensiones clave: (1) agotamiento emocional, (2) despersonalización y (3) una marcada sensación de ineficacia personal, lo cual repercute negativamente en diversas esferas de la vida del profesional (Maslach & Leiter, 2016).

La primera dimensión, el agotamiento emocional, se manifiesta como una sensación persistente de cansancio físico y mental, asociada al contacto continuo con exigencias laborales intensas. En el caso de los docentes, esta dimensión se expresa como una sensación de estar “vacío”, sin energía para afrontar el día escolar, lo que genera apatía, falta de motivación e incluso dificultad para disfrutar de logros o momentos significativos (Kulakova et al., 2017; Johnson et al., 2019). El agotamiento emocional también puede generar alteraciones del sueño, somatizaciones y una disminución de la capacidad de concentración, impactando directamente en la salud general y la vida personal.

La segunda dimensión, la despersonalización, corresponde a un mecanismo de defensa ante el estrés crónico, que lleva al profesional a establecer vínculos distantes, fríos o incluso cínicos con estudiantes, colegas y familias (Schaufeli & Taris, 2014). En el contexto educativo, esto se traduce en actitudes de indiferencia, irritabilidad o desconfianza, lo que deteriora el clima laboral y las relaciones interpersonales. Esta desconexión emocional no solo empobrece la experiencia educativa, sino que también puede generar sentimientos de culpa y aislamiento en los propios docentes (Kulakova et al., 2017).

La tercera dimensión, la sensación de ineficacia personal, alude a la percepción subjetiva de bajo logro profesional o incompetencia en el desempeño del rol. Los docentes pueden experimentar dudas constantes sobre su capacidad, sentirse incapaces de influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes o de cumplir con las múltiples demandas del sistema educativo (García-Carmona et al., 2019). Esto puede desencadenar baja autoestima profesional, frustración, desilusión vocacional y deseo de abandonar la profesión (Kulakova et al., 2017). La falta de reconocimiento institucional o social también refuerza esta percepción de ineficacia.

Además, a nivel físico, puede manifestarse mediante dolores musculares, cefaleas, trastornos gastrointestinales e insomnio, producto de la tensión acumulada. En el plano social, la pérdida de interés por actividades recreativas y el aislamiento se vuelven frecuentes, afectando el equilibrio entre vida personal y laboral (Aronsson et al., 2017; Bakker & Costa, 2014).

Por tanto, el burnout deteriora la calidad de vida del profesional de la educación en múltiples niveles, que al no ser abordado de manera oportuna y sistemática, no solo compromete la trayectoria laboral, sino también su salud integral, sus vínculos sociales y su proyecto de vida.

#### **4.2.6. Políticas públicas y normativas en Chile vinculadas al bienestar del profesional de la educación**

En Chile, el Ministerio de Educación ha implementado diversas políticas públicas dirigidas a mitigar el síndrome de burnout entre los profesionales de la educación, reconociendo que su salud mental y emocional impacta directamente en la calidad del proceso educativo y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas políticas se centran en proporcionar apoyo psicosocial, mejorar las condiciones laborales y ofrecer programas de desarrollo profesional continuo.

Una de las principales iniciativas que sienta las bases para el bienestar del profesional de la educación es la Ley General de Educación, la cual establece la importancia de un ambiente escolar propicio y del bienestar del profesional para la consecución de un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad (Ministerio de Educación, 2009). Esta ley insta a los establecimientos educacionales a generar espacios que fomenten el cuidado, la colaboración y el desarrollo profesional, contribuyendo indirectamente a la reducción del estrés laboral.

Enfocándose directamente en el bienestar docente, el Ministerio de Educación ha impulsado diversas acciones, por ejemplo, el Plan de Reactivación Educativa, lanzado en 2023, ha enfatizado la importancia del bienestar integral de las comunidades educativas, incluyendo a los docentes, a través de acciones de apoyo psicosocial y el fomento de espacios de colaboración (Ministerio de Educación, 2023). Asimismo, la Política Nacional de Convivencia Educativa, actualizada en 2023, juega un papel fundamental al promover un ambiente educativo positivo, inclusivo y libre de violencia, lo que indirectamente reduce el estrés y el agotamiento en los profesionales de la educación al mejorar el clima organizacional y las relaciones interpersonales (Ministerio de Educación, 2023).

En cuanto a las normativas específicas y prácticas implementadas, la Jornada Escolar Completa (JEC) ha sido objeto de ajustes para asegurar que los profesionales de la educación

dispongan de tiempos de descanso adecuados y no se vean sobrecargados con tareas administrativas excesivas. Si bien la JEC busca potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, se ha reconocido la necesidad de un equilibrio para no menoscabar el bienestar docente. Estudios recientes, como el de Sepúlveda et al. (2022), han evidenciado la importancia de una adecuada gestión de la carga laboral y el tiempo no lectivo para prevenir el síndrome de burnout en docentes chilenos.

A pesar de los avances normativos y las políticas implementadas, la efectividad de estas medidas en la reducción del burnout docente sigue siendo un desafío. Investigaciones sugieren que, aunque las políticas están bien intencionadas, su aplicación puede variar significativamente entre los diferentes contextos escolares, lo que subraya la necesidad de un monitoreo constante y una adaptación a las realidades locales (Valdés et al., 2021). De hecho, el "Estudio Nacional sobre Bienestar Docente y Calidad de Vida" (Fundación Educacional Oportunidad, 2023) reveló que, si bien existen iniciativas, una proporción significativa de docentes aún experimenta altos niveles de estrés y agotamiento, lo que indica la necesidad de fortalecer la implementación y diversificar las estrategias de apoyo.

#### **4.2.7. Orientaciones de organismos internacionales**

Los organismos internacionales han reconocido el burnout como un problema global que afecta la calidad de vida de los profesionales de la educación y, en consecuencia, la calidad educativa como tal, reflejándose en un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), al destacar la importancia de abordar el bienestar como un factor clave para mejorar los sistemas educativos, recomendando implementar políticas integrales que incluyan apoyo psicológico, capacitación en gestión del estrés y un entorno laboral favorable.

La Organización Internacional del Trabajo (2022) también ha subrayado la necesidad de proteger la salud mental de los trabajadores de la educación al publicar directrices para promover la salud mental en el trabajo, enfatizando la importancia de reducir el estrés laboral mediante la mejora de las condiciones de trabajo y el fomento de un equilibrio entre la vida laboral y personal.

La Organización Mundial de la Salud (2022) ha incluido el burnout en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) como un fenómeno ocupacional, lo que refleja su creciente reconocimiento como un problema de salud pública. Instando a los gobiernos a desarrollar estrategias de prevención y tratamiento que aborden las causas subyacentes del burnout en los sectores más vulnerables, incluyendo la educación.

En el mismo orden de ideas, el Banco Mundial, en su informe de 2024 sobre educación, resalta la importancia de la capacitación continua como una medida para combatir

el burnout. Proponiendo programas de desarrollo profesional que incluyan habilidades de autogestión y resiliencia, destacando que el fortalecimiento de estas competencias puede mejorar el bienestar y la eficacia de los profesionales (Banco Mundial, 2024).

Además, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (2023) ha sugerido en sus estudios recientes que el apoyo institucional y las redes de colaboración entre los profesionales son esenciales para mitigar el burnout, abogando por la creación de comunidades de práctica donde los educadores puedan compartir experiencias y estrategias para el manejo del estrés.

Finalmente, la Unión Europea, en su documento de políticas educativas de 2023, propone un enfoque holístico para abordar el burnout, que incluye no solo el apoyo individual, sino también reformas estructurales para garantizar que las cargas de trabajo sean manejables y las expectativas laborales realistas (Unión Europea, 2023).

### **4.3.Marco teórico**

La enseñanza es una profesión exigente, emocionalmente demandante y, muchas veces, invisibilizada en cuanto a los efectos que produce en la salud mental de quienes la ejercen. Por ello, comprender los factores que inciden en el bienestar o malestar de los profesionales de la educación es esencial para diseñar estrategias efectivas de prevención del burnout y promoción de entornos laborales saludables (Zhou et al., 2024; Spencer et al., 2018).

Desde la psicología, el bienestar del profesional de la educación ha sido comprendido como una construcción dinámica que se relaciona directamente con las condiciones laborales, el clima institucional y las habilidades emocionales. Según Dávila (2018), el bienestar emerge como un proceso individual e interactivo, en el que influyen tanto factores personales como contextuales. García Cruz et al. (2022) sostienen que este bienestar se construye a partir de emociones positivas, rasgos personales fortalecidos, vínculos saludables y entornos institucionales que promueven el desarrollo humano.

En este línea, la teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1979) resulta especialmente útil para comprender el burnout como un fenómeno multicausal que se configura en distintos niveles del entorno, desde los más próximos, como las relaciones directas en el aula (microsistema), hasta aquellos más alejados, como los factores organizacionales, culturales o políticos (exosistema y macrosistema), que inciden en el bienestar o malestar del profesional de la educación (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hermosa R., 2019).

Por otro lado, la inteligencia emocional se configura como una capacidad fundamental para afrontar las exigencias de la práctica del profesional de la educación. El modelo de Salovey y Mayer (1990) la define como la habilidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones propias y ajenas. Posteriormente, Goleman (1995) amplía este concepto e introduce componentes como la automotivación, la empatía, la autorregulación y la gestión de relaciones interpersonales efectivas (Pegalajar & López, 2015). Estas competencias son especialmente relevantes en el ámbito educativo, dado el contacto cotidiano con estudiantes, familias y otros profesionales, en contextos que frecuentemente implican resolución de conflictos y toma de decisiones bajo presión.

Complementariamente, el enfoque de la inteligencia emocional-social aporta una mirada más amplia, comprendiendo estas habilidades como no cognitivas y desarrollables a lo largo del ciclo vital. Samaniego et al. (2024) destacan cinco componentes clave: habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, los cuales permiten al profesional gestionar los desafíos psicosociales del aula y de la organización escolar.

En estrecha relación, el desarrollo de competencias socioemocionales ha sido identificado como un eje protector frente al burnout. Según el modelo CASEL (2012), estas competencias se agrupan en cinco áreas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para establecer relaciones interpersonales y toma de decisiones responsables. Su presencia en el ejercicio docente favorece no solo el bienestar individual, sino también la generación de climas de aula positivos y vínculos pedagógicos efectivos (Bisquerra & Chao, 2021).

El modelo del aula prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009) refuerza esta idea, al establecer una conexión directa entre las competencias socioemocionales del docente, el bienestar personal y el clima escolar. Según este modelo, cuando los profesionales cuentan con herramientas para manejar sus emociones y establecer relaciones de apoyo, es más probable que logren una gestión adecuada del aula, disminuyendo así la probabilidad de experimentar burnout. Por el contrario, la ausencia de estas competencias puede aumentar el estrés, deteriorar el clima educativo y reducir el rendimiento de los estudiantes (Montero & Florentino, 2022).

Estas perspectivas son respaldadas por organismos internacionales que han enfatizado la necesidad de cuidar la salud mental del personal educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) recomienda la implementación de políticas que incluyan apoyo psicológico, capacitación en gestión del estrés y mejoras en las condiciones de trabajo. La Organización Internacional del Trabajo (2022) y la Organización Mundial de la Salud (2022) también han subrayado la urgencia de

prevenir el burnout como fenómeno ocupacional, desarrollando estrategias de cuidado emocional en sectores vulnerables como la educación.

En esta misma línea, el Banco Mundial (2024) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (2023) han identificado la formación continua, el apoyo institucional y las redes colaborativas como factores clave para fortalecer el bienestar docente. Por su parte, la Unión Europea (2023) aboga por un enfoque integral que combine acciones individuales con reformas estructurales que aseguren una carga laboral razonable y condiciones organizacionales favorables.

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación ha incluido explícitamente el bienestar docente como uno de los ejes del Plan de Reactivación Educativa (2024), a través de programas piloto en establecimientos subvencionados que buscan diagnosticar e intervenir sobre salud mental y condiciones laborales.

En definitiva, el bienestar del profesional de la educación debe ser comprendido desde una mirada integral que articule factores individuales, emocionales e institucionales. Las teorías y modelos aquí revisados permiten fundamentar el diseño de intervenciones psicoeducativas orientadas a la prevención del burnout, la promoción del autocuidado y el fortalecimiento de comunidades educativas saludables.

#### **4.4. Marco empírico**

El estudio del burnout y del bienestar docente ha generado un cuerpo creciente de evidencia empírica que permite comprender cómo diversas condiciones personales, institucionales y sociales influyen en la salud mental de los profesionales de la educación y en su desempeño laboral. Además de respaldar la necesidad de intervenciones orientadas al desarrollo socioemocional y a la prevención del desgaste profesional en contextos escolares.

Desde un enfoque institucional, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2024) sostiene que las dinámicas, relaciones y cultura de cada escuela inciden directamente en el bienestar del personal educativo. En esta línea, el bienestar se entiende como una experiencia relacional e intersubjetiva, que puede ser favorecida o limitada por las condiciones del entorno organizacional. El Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (2017) refuerza esta idea al conceptualizar el bienestar laboral como una valoración positiva del entorno de trabajo, que afecta la motivación, el compromiso y la salud mental del docente.

En cuanto al fortalecimiento de habilidades, Milicic et al. (2021) y Montero & Florentino (2022) destacan que las competencias socioemocionales (como el reconocimiento y la regulación emocional, la empatía y la autorregulación) constituyen factores protectores

frente al estrés y el burnout. Estas competencias permiten a los docentes afrontar situaciones desafiantes, establecer vínculos saludables y ejercer prácticas pedagógicas más sostenibles.

Un ejemplo de intervención es la propuesta de Anzules-Guerra et al. (2021), quienes implementaron un programa de psicoeducación con 40 docentes de una universidad técnica de Ecuador. Dicho programa se estructuró en 10 módulos que abordan contenidos sobre estrés, burnout, afrontamiento, habilidades sociales y técnicas de relajación. Los resultados mostraron una disminución significativa en los niveles de estrés y un aumento en la percepción de bienestar laboral.

Desde una perspectiva global, Beames et al. (2023) realizaron una revisión sistemática y meta-análisis de 88 estudios sobre programas de salud mental en docentes. Los hallazgos indicaron que las intervenciones psicológicas (principalmente aquellas enfocadas en mindfulness, regulación emocional y apoyo psicosocial) reducen significativamente los niveles de ansiedad, depresión y agotamiento emocional, mejorando el bienestar general respecto a los grupos de control.

Por otra parte, Yeh & Barrington (2023), en un estudio cualitativo con 32 docentes de escuelas públicas en Inglaterra, evaluaron los efectos de una intervención basada en psicología positiva. Los participantes reportaron mejoras en el manejo emocional, relaciones interpersonales más sanas, mejores prácticas pedagógicas y mayor equilibrio entre la vida personal y laboral. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por García Baldán (2020) y Lozano-Peña et al. (2023), quienes también han evidenciado que el entrenamiento en competencias emocionales favorece el bienestar subjetivo y profesional.

Desde Australia, Corbett et al. (2021) realizaron un meta-análisis sobre programas de desarrollo profesional docente que incorporan mindfulness y mentalidad de crecimiento. Sus conclusiones destacan que dichas intervenciones no solo reducen el burnout, sino que además producen efectos sostenidos en el tiempo. De igual modo, Gil et al. (2017) demostraron que la formación docente en mindfulness mantiene beneficios incluso 12 meses después de la intervención, especialmente en lo relativo a la reducción del agotamiento emocional.

En el contexto español, Extremera et al. (2020) aplicaron un programa de formación emocional a futuros docentes, encontrando mejoras significativas en su capacidad para gestionar emociones propias y ajenas. Estos resultados fueron respaldados por Montero & Florentino (2022), quienes revisaron 18 estudios centrados en programas socioemocionales, concluyendo que estos impactan positivamente en la salud psicológica y el desempeño profesional del profesorado.

Por su parte, López Martínez et al. (2023) compararon a docentes que participaron en cursos orientados al bienestar con un grupo que no accedió a esta formación. El grupo

intervenido presentó mayores niveles de optimismo, autoestima y satisfacción vital, lo que refuerza la importancia de integrar herramientas de cuidado emocional tanto en la formación inicial como continua del profesorado.

Además de las intervenciones individuales, se ha resaltado la relevancia de los procesos colectivos. Espinoza (2021) plantea que el bienestar docente debe promover relaciones de cuidado recíproco en la comunidad educativa. En la misma línea, Dávila (2018) argumenta que este bienestar no es meramente intrapsíquico, sino que depende de factores organizacionales como el liderazgo, el reconocimiento institucional y la calidad de las interacciones al interior del establecimiento.

En síntesis, la literatura empírica respalda la implementación de programas psicoeducativos y estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, la promoción del bienestar y la prevención del burnout, especialmente en contextos educativos vulnerables.

## **5. Reporte del proceso diagnóstico**

### **5.1. Reporte de realización de acciones diagnósticas**

El diagnóstico se implementó en tres etapas e incluyó la participación de distintos actores de la institución educativa:

#### **Etapa 1: Contacto y coordinación inicial**

Una vez asignado el establecimiento educacional, se llevó a cabo un primer contacto con la persona designada como contraparte institucional. Esta reunión inicial se realizó de forma virtual y tuvo como finalidad presentar a la dupla profesional a cargo del proceso interventivo, exponer los alcances generales del proyecto y acordar los pasos preliminares para su ejecución. En esta instancia se estableció el compromiso institucional con el trabajo y se coordinó una segunda reunión, esta vez presencial, con la participación del equipo directivo.

Durante la visita presencial al establecimiento, se presentó de manera formal la propuesta de intervención al director y al equipo de gestión, lo que permitió levantar información cualitativa inicial sobre las principales necesidades percibidas por la institución. Este diálogo situó como problemática prioritaria el bienestar de los profesionales de la educación y el eventual desgaste emocional asociado a su labor, lo cual sustentó la propuesta de realizar un diagnóstico focalizado en burnout y calidad de vida laboral. En dicha instancia, se acordó aplicar tres instrumentos: el Maslach Burnout Inventory -

Educators Survey (MBI-ES), el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35) y una encuesta sociodemográfica con variables contextuales relacionadas con la percepción de carga laboral y condiciones psicosociales.

---

### **Etapa 2: Aplicación digital de instrumentos**

---

Elaborado el protocolo diagnóstico, se diseñó un formulario digital autoadministrado que integraba los tres instrumentos mencionados, precedido por una carta de consentimiento informado para su aceptación electrónica, con el fin de resguardar los principios éticos del proceso. Este formulario fue compartido con el supervisor en terreno, quien lo remitió al equipo directivo del establecimiento, siendo estos últimos los encargados de remitirlo a los correos institucionales de todos los profesionales convocados a participar. En dicho envío se estableció un plazo de 10 días a contar de la fecha de envío para la recepción de respuestas.

Al cumplirse el plazo estipulado, se verificó una baja tasa de respuesta, por lo que se decidió extender el periodo de respuesta a siete días adicionales. Esta prórroga fue informada por correo electrónico a la contraparte institucional, quien la comunicó nuevamente al cuerpo docente y demás profesionales. Sin embargo, la participación no aumentó, lo que imposibilitó contar con una muestra suficiente para un análisis diagnóstico representativo.

---

### **Etapa 3: Aplicación presencial de instrumentos**

---

Ante la dificultad presentada, y con el objetivo de asegurar la validez y cobertura del diagnóstico, se coordinó con el supervisor en terreno la realización de una nueva aplicación, esta vez de forma presencial. La sesión fue organizada en el marco de un consejo de profesores y se convocó a directivos, docentes y asistentes de la educación, incluyendo a profesionales del área psicosocial, técnicos y administrativos.

Para esta aplicación presencial, los instrumentos fueron adaptados a formato físico en un dossier impreso, manteniendo su estructura original. Cada dossier fue foliado para garantizar el anonimato de las respuestas, y se incluyó una versión impresa del consentimiento informado, el cual fue firmado por cada participante. La jornada tuvo una duración aproximada de 90 minutos y fue facilitada por la dupla profesional, quien al inicio realizó una breve presentación sobre el propósito del diagnóstico, su estructura, los principios éticos involucrados y el tiempo estimado de respuesta.

Dado lo anterior, se logró una alta participación: 32 profesionales respondieron los instrumentos en papel, los que se sumaron a las pocas respuestas previas obtenidas en formato digital. No obstante, solo las 32 respuestas presenciales fueron consideradas para el análisis, ya que las otras presentaban información incompleta.

Posterior a la recolección de datos, se procedió al análisis cuantitativo de los instrumentos, lo que permitió caracterizar los niveles de burnout y las condiciones de bienestar laboral de los profesionales del establecimiento. Estos resultados sirvieron como base para la planificación e implementación de las acciones interventivas orientadas a la promoción del bienestar docente.

## 5.2. Reporte del logro del objetivo general y específicos

El objetivo general del proceso diagnóstico consistió en determinar el nivel de burnout en los profesionales de la educación de una institución educativa de la comuna de Molina. Para ello, se definieron tres objetivos específicos, cuyo cumplimiento se detalla a continuación:

Objetivos específicos	Actividades implementadas	Nivel de logro	% de logro estimado	Argumentos y evidencia de respaldo
1. Describir los niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional de los profesionales de la educación	Aplicación del instrumento Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) a través de un cuestionario autoadministrado de manera presencial, con un total de 32 respuestas válidas	Logrado	100%	Se logró identificar con claridad los niveles en cada dimensión del burnout: un alto porcentaje de participantes presentó niveles elevados de agotamiento emocional, niveles bajos de despersonalización y niveles predominantemente medios o bajos en realización profesional. Esta caracterización permitió comprender con precisión el fenómeno en el contexto institucional.

2. Detectar la posible relación entre la carga laboral percibida y el nivel de desgaste profesional presente en los profesionales de la educación	Aplicación de la encuesta sociodemográfica complementaria con ítems de percepción de carga laboral y análisis de correlación estadística entre estas variables y los resultados del MBI-ES	Logrado	100%	El análisis mostró una correlación estadísticamente significativa entre la percepción de alta carga laboral y el nivel de agotamiento emocional. Este hallazgo confirma la influencia directa de las condiciones laborales sobre el desgaste profesional, aportando evidencia para orientar las futuras estrategias de intervención.
3. Identificar los principales factores que contribuyen al burnout entre los profesionales de la educación	Aplicación del Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35) y análisis cualitativo de ítems abiertos incluidos en el formulario diagnóstico	Logrado	100%	Se identificaron de manera consistente los principales factores estresores: comportamiento de estudiantes, falta de tiempo no lectivo para tareas administrativas, y dificultades para conciliar vida personal y laboral. Estos elementos fueron mencionados reiteradamente por los participantes como detonantes de desgaste emocional, validando su relevancia para el diseño de la intervención.

<b>Objetivo general</b>	<b>Actividades implementadas</b>	<b>Nivel de logro</b>	<b>% de logro estimado</b>	<b>Argumentos y evidencia de respaldo</b>
Determinar el nivel de burnout en los profesionales de la educación de una institución educativa de la comuna de Molina	Aplicación de 32 cuestionarios completos en formato presencial, análisis estadístico descriptivo y correlacional, interpretación de dimensiones del burnout y factores asociados	Logrado	90%	Si bien se logró caracterizar de manera clara y fundada el nivel de burnout de los profesionales, la muestra obtenida fue menor a la inicialmente esperada, lo que podría limitar parcialmente la generalización de los resultados. No obstante, el análisis fue realizado sobre un número suficiente de casos para extraer conclusiones válidas y útiles para la intervención.

En base al cumplimiento de los tres objetivos específicos y la calidad de los datos recolectados, se estima que el objetivo general fue alcanzado en un 90%. Por ende, el proceso diagnóstico entregó información significativa y pertinente para comprender el fenómeno del burnout en el contexto escolar estudiado, aportando insumos concretos para el diseño de una intervención psicoeducativa contextualizada y focalizada en el bienestar del cuerpo profesional.

### **5.3. Reporte resultados del proceso diagnóstico**

Como parte del diagnóstico inicial, se aplicaron un total de 32 encuestas, lo que representa un 57,14% de la planta total proyectada (N = 56). En cuanto a las características sociodemográficas de la población a intervenir, un 72% de quienes respondieron se identificó con el sexo femenino (n = 23) y un 28% con el sexo masculino (n = 9), con edades que fluctúan entre los 24 y los 63 años. En relación con los roles que desempeñan dentro del establecimiento, el 54% corresponde a docentes de aula, el 25% a asistentes de la educación, el 9% a asistentes de aula, y un 6% a personal directivo y otro 6% a personal administrativo.

Respecto a la estabilidad laboral, el 72% de los participantes contaba con contrato de planta o indefinido, y el 75% indicó cumplir una jornada laboral completa de 44 horas semanales. En cuanto a la experiencia profesional, el 65% reportó contar con 10 años o más de trayectoria laboral. Sobre el tiempo en su cargo actual dentro del establecimiento, el 28% señaló desempeñar el mismo rol entre 4 a 6 años, otro 28% más de 10 años, el 19% entre 1 a 3 años, el 16% entre 7 a 9 años, y el 9% restante indicó llevar menos de un año en su actual función.

#### **5.3.1. Niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal**

En cuanto a los niveles generales de burnout, los resultados obtenidos a partir de la aplicación del MBI-Ed indican que el 56% de los participantes presentó un nivel medio de burnout, un 41% un nivel alto, y solo un 3% un nivel bajo. Al analizar las dimensiones específicas del instrumento, se observó que el 63% de los profesionales de la educación reportó un alto nivel de agotamiento emocional, el 28% un nivel medio y el 3% un nivel bajo (Tabla 1). En cuanto a la despersonalización, el 72% obtuvo una puntuación baja y el 28% una puntuación media (Tabla 2). Finalmente, en la dimensión de realización personal, el 44% mostró un nivel medio, el 37% un nivel bajo y el 19% un nivel alto (Tabla 3).

Estos datos sugieren la existencia de un patrón caracterizado por fatiga crónica, sentimientos de ineficacia y baja motivación profesional, aunque cuentan con un vínculo

relativamente preservado entre ellos, como profesionales de la educación, y con sus estudiantes.

**Tabla 1**

Niveles de agotamiento emocional en los profesionales de la educación

	N	Media	DE
1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	32	4,19	1,65
2. Al final de la jornada me siento agotado/a	32	4,47	1,68
3. Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	32	3,97	1,82
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	32	2,25	1,92
8. Me siento "quemado/a" por el trabajo	32	2,59	1,74
13. Me siento frustrado/a por mi trabajo	32	2,31	1,82
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro	32	2,56	1,79
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	32	1,91	1,57
20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	32	1,69	1,69
<b>Total</b>	32	2,8	1,74

*Nota.* Escala tipo Likert de 0 (“nunca”) a 6 (“todos los días”).

**Tabla 2**

Nivel de despersonalización en los profesionales de la educación

	N	Media	DE
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos	32	0,31	0,97
10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo	32	1,16	1,85
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	32	1,03	1,49
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos	32	0,25	0,76
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	32	0,50	1,14
<b>Total</b>	32	0,65	1,30

*Nota.* Escala tipo Likert de 0 (“nunca”) a 6 (“todos los días”).

**Tabla 3**

Niveles de realización personal en los profesionales de la educación

	N	Media	DE
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	32	4,91	1,47
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	32	4,06	1,48

9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	32	3,94	2,08
12. Me encuentro con mucha vitalidad	32	3,28	1,99
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases	32	4,22	1,72
18. Me encuentro animado/a después de trabajar junto con los alumnos	32	4,03	1,47
19. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	32	4,78	1,21
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo	32	3,03	1,77
<b>Total</b>	32	4.03	1,67

*Nota.* Escala tipo Likert de 0 (“nunca”) a 6 (“todos los días”).

### 5.3.2. Relación entre carga laboral percibida y desgaste profesional

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35) reflejan que la mayoría de los participantes perciben su calidad de vida laboral como regular. El 87% se sitúa en niveles medios según la escala de interpretación del instrumento, mientras que un 9% reporta niveles bajos y solo un 4% niveles altos.

Al desglosar los resultados por dimensión, se observó que la dimensión de apoyo directivo (Tabla 4) obtuvo promedios moderados, con mayor valoración en variables como la posibilidad de ser creativo/a ( $M = 7,66$ ;  $DE = 1,77$ ) y el apoyo de compañeros de trabajo ( $M = 7,19$ ;  $DE = 2,48$ ), pero valores más bajos en aspectos como la satisfacción con el sueldo ( $M = 4,25$ ;  $DE = 2,48$ ) y la posibilidad de promoción ( $M = 3,91$ ;  $DE = 2,41$ ).

En cuanto a la dimensión de carga de trabajo (Tabla 5), los ítems con mayor puntuación fueron la cantidad de trabajo ( $M = 7,34$ ;  $DE = 1,43$ ) y el esfuerzo emocional ( $M = 6,41$ ;  $DE = 2,55$ ), evidenciando una alta percepción de exigencia laboral. También se reportó una importante presión relacionada con el tiempo ( $M = 5,69$ ;  $DE = 3,13$ ) y con la conciliación entre vida personal y laboral.

Respecto a la dimensión de motivación intrínseca (Tabla 6), los resultados fueron más positivos. Destacaron ítems como el apoyo familiar ( $M = 9,44$ ;  $DE = 0,98$ ), sentirse orgulloso del trabajo ( $M = 8,66$ ;  $DE = 1,58$ ) y estar capacitado para desempeñar sus funciones ( $M = 8,09$ ;  $DE = 1,84$ ), lo que indica una percepción favorable del sentido personal y profesional del quehacer educativo.

De esta forma, es posible identificar cierta correlación entre la carga laboral percibida y el nivel de burnout, lo que indicaría que una mayor percepción de sobrecarga laboral estaría asociada con niveles más altos de agotamiento emocional. Sin embargo, se debe precisar que

debido a los procedimientos estadísticos utilizados para el análisis, estos resultados reflejan solo asociaciones, no pudiendo afirmarse como relaciones causales directas.

**Tabla 4**

Indicadores de apoyo directivo hacia los profesionales de la educación

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
2. Satisfacción con el tipo de trabajo	32	7,63	2,04
3. Satisfacción con el sueldo	32	4,25	2,48
4. Posibilidad de promoción	32	3,91	2,41
5. Reconocimiento de mi esfuerzo	32	4,34	2,18
10. Apoyo de mis jefes	32	7,00	2,23
11. Apoyo de mis compañeros de trabajo	32	7,19	2,48
14. Posibilidad de ser creativo/a	32	7,66	1,77
16. Recibo información de los resultados de mi trabajo	32	5,03	1,96
20. Posibilidad de expresar lo que pienso y necesito	32	6,44	2,44
22. Mi institución trata de mejorar la calidad de vida de mi puesto	32	5,16	2,60
23. Tengo autonomía o libertad de decisión	32	6,59	2,27
28. Variedad en mi trabajo	32	6,69	2,07
30. Es posible que mis respuestas sean escuchadas y aplicadas	32	6,72	2,34
<b>Total</b>	32	6.05	2,26

*Nota.* Escala tipo Likert del 1 (“nada”) al 10 (“mucho”).

**Tabla 5**

Indicadores de carga de trabajo percibida

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
1. Cantidad de trabajo que tengo	32	7,34	1,43
6. Presión para mantener la cantidad de trabajo	32	5,06	2,41
7. Presión para mantener la calidad del trabajo	32	4,81	2,67
8. Prisas y agobios por falta de tiempo	32	5,69	3,13
15. Desconecto al acabar la jornada	32	5,00	3,06
17. Conflictos con otras personas del trabajo	32	3,59	2,41
18. Falta de tiempo para la vida personal	32	5,50	3,06
19. Incomodidad física en el trabajo	32	4,09	2,53
21. Carga de responsabilidad	32	6,66	2,67
24. Interrupciones molestas	32	4,75	2,64
25. Esfuerzo emocional	32	6,41	2,55
33. Consecuencias negativas del trabajo en la salud	32	4,97	2,90
<b>Total</b>	32	5,32	2,66

*Nota.* Escala tipo Likert del 1 (“nada”) al 10 (“mucho”).

**Tabla 6**

Indicadores de motivación intrínseca

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
9. Motivación (ganas de esforzarme)	32	7,03	1,94
12. Apoyo de mi familia	32	9,44	0,98
13. Ganas de ser creativo/a	32	7,91	1,80
26. Capacitación necesaria para hacer mi trabajo	32	4,97	2,38
27. Estoy capacitado/a para mi trabajo actual	32	8,09	1,84
29. Mi trabajo es importante para otras personas	32	8,38	1,87
31. Claridad en mis funciones laborales	32	8,00	1,34
32. Me siento orgulloso/a de mi trabajo	32	8,66	1,58
35. Apoyo de los compañeros con responsabilidad	32	7,00	2,49
<b>Total</b>	32	7,72	1,86

*Nota.* Escala tipo Likert del 1 (“nada”) al 10 (“mucho”).

### 5.3.3. Factores que contribuyen al burnout

Por otro lado, los resultados obtenidos mediante la encuesta de percepción permitieron identificar los principales factores que los profesionales de la educación asocian al desarrollo del burnout en su contexto laboral. En cuanto a los factores de riesgo, los más mencionados en los primeros lugares de priorización fueron: (1) el comportamiento de los estudiantes durante las clases, (2) el escaso tiempo no lectivo para realizar labores administrativas, y (3) la dificultad para conciliar la vida laboral con la vida familiar o personal. Estos elementos fueron descritos por los participantes como causas directas de estrés, agotamiento emocional y sensación de sobrecarga. Asimismo, se señalaron otros factores relevantes como la presión por implementar políticas públicas con escaso acompañamiento técnico, exigencia de resultados académicos sin condiciones de base, falta de apoyo por parte de algunas familias, y carencia de espacios institucionales para el autocuidado. Además de reforzar los hallazgos encontrados a través de los instrumentos cuantitativos, permitiendo visualizar de forma más concreta las causas percibidas del burnout.

En relación con los factores protectores, se identificaron como prioritarios: (1) posibilidad de compartir espacios de recreación y autocuidado con colegas dentro del establecimiento, y (2) lograr una conciliación efectiva entre la vida personal y laboral. También se destacó el contar con redes de apoyo fuera del ámbito laboral y el reconocimiento entre pares como elementos que fortalecen la motivación intrínseca y la resiliencia profesional. Estos hallazgos refuerzan la importancia de considerar tanto los estresores laborales como los recursos relacionales y personales en el diseño de intervenciones preventivas.

Por último, como parte del análisis contextual, se revisó el registro interno de licencias médicas emitidas por profesionales de la educación del establecimiento durante los años 2022, 2023 y el primer semestre de 2024. Los datos evidencian un incremento sostenido en la cantidad de licencias tramitadas. En el año 2022 se registraron 34 licencias médicas, cifra que aumentó a 135 durante el año 2023. En tanto, entre los meses de marzo y junio de 2024, ya se habían registrado 42 licencias médicas, muchas de ellas asociadas a síntomas de estrés, agotamiento y malestar emocional.

Este incremento progresivo constituye un indicador indirecto del deterioro en la salud mental del equipo educativo, reflejando la sobrecarga laboral y las dificultades para sostener el trabajo cotidiano en condiciones adversas. La información obtenida desde esta fuente complementaria resulta clave para comprender el contexto institucional y para fundamentar la necesidad de intervenciones estructurales orientadas al bienestar y a la prevención del desgaste profesional.

#### **5.4. Conclusiones del proceso diagnóstico**

El proceso diagnóstico realizado en el establecimiento educacional de la comuna de Molina reveló hallazgos significativos en relación con los niveles de burnout entre los profesionales de la educación. El objetivo general del estudio fue determinar el nivel de burnout en estos profesionales, abordando dimensiones como el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización profesional. Los resultados indican que más de la mitad de los encuestados presenta un nivel medio de burnout, una proporción considerable muestra un nivel alto y solo una pequeña fracción evidencia un bajo nivel de burnout. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que señalan el alto estrés en profesiones de servicio humano debido a la carga emocional y las demandas laborales (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

En términos específicos, se observó que una mayoría considerable de los encuestados presenta un alto nivel de agotamiento emocional, lo que refleja un estado de fatiga crónica y falta de energía. Este resultado está en línea con el modelo de demandas-recursos (JD-R) propuesto por Demerouti et al. (2001), el cual sugiere que el burnout se desarrolla cuando las demandas laborales son altas y los recursos disponibles son insuficientes, las personas tienen a sentir que sus recursos emocionales no son suficientes o se han agotado. La despersonalización, que se manifiesta en niveles bajos, indica que, aunque los profesionales se sienten agotados, aún mantienen una conexión relativamente saludable con sus estudiantes y colegas. Sin embargo, la realización profesional muestra variaciones, con una tendencia mayor hacia niveles medios y bajos, lo que sugiere una disminución en el sentido de logro y eficacia profesional, lo que podría afectar el clima y la vinculación de los docentes con su trabajo, siendo esto un componente clave en el desarrollo del burnout según Maslach y Leiter (1997).

El análisis también identificó una correlación significativa entre la alta carga laboral percibida y los elevados niveles de agotamiento emocional. Esta correlación sugiere que la sobrecarga de trabajo es un factor crítico que contribuye al burnout, como lo han señalado otros estudios en el campo de la educación (Hakanen et al., 2021). Entre los factores contribuyentes al burnout se incluyen el comportamiento desafiante de los estudiantes, la insuficiencia de tiempo no lectivo para tareas administrativas y la dificultad para conciliar la vida laboral con la personal. Estos elementos resaltan la necesidad de intervenciones específicas que aborden tanto las demandas laborales como los recursos disponibles para los profesionales de la educación.

En este caso, las causas incluyen la alta demanda laboral, la falta de espacios de autocuidado, la escasa percepción de apoyo directivo y entre pares, y el bajo nivel de apoyo de parte de los apoderados, mientras que los efectos abarcan desde el deterioro de la salud mental y física de los profesionales, aumento en el ausentismo y rotación del personal, y disminución de la calidad educativa. Este enfoque visual y analítico permite identificar áreas críticas de intervención y desarrollar estrategias más efectivas para mitigar el burnout.

En conclusión, el proceso diagnóstico no solo ha evidenciado la prevalencia del burnout entre los profesionales de la educación, sino que también ha proporcionado una comprensión profunda de las dinámicas y factores que lo generan. Al interpelar estos hallazgos a la luz de sustentos teóricos y empíricos, como los modelos de estrés laboral y burnout mencionados, se subraya la importancia de implementar medidas que reduzcan las demandas laborales y aumenten los recursos disponibles. Estas medidas son esenciales para promover el bienestar de los profesionales de la educación y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación impartida.

### **5.5. Validación social del diagnóstico**

Tras recibir la retroalimentación del docente de la asignatura de los resultados del diagnóstico, se coordinó una reunión de devolución con el director y el equipo de gestión del establecimiento educacional, con el objetivo de presentar los resultados del diagnóstico y el plan de intervención diseñado para abordar las problemáticas detectadas. La coordinación inicial se realizó a través del supervisor en terreno y la reunión fue agendada para el jueves 5 de septiembre a las 16:00 horas en modalidad online.

Sin embargo, la reunión tuvo que ser pospuesta debido a una citación del equipo directivo a una reunión comunal. Supervisor en terreno gestionó una nueva fecha y la reunión se reprogramó para el martes 10 de septiembre a las 10:30 horas, manteniendo la modalidad online. Antes de confirmar el cambio de fecha, se dialogó con la profesora tutora y el supervisor sobre la importancia de contar con la presencia del director o un representante con capacidad de tomar decisiones, ya que no solo iban a ser presentados los resultados del

diagnóstico, sino que se requería el consenso sobre las actividades de intervención propuestas.

La reunión, que tuvo una duración aproximada de 70 minutos, contó con la participación del director, el supervisor en terreno, la dupla profesional a cargo de la intervención y la profesora tutora de grado. A través de una presentación apoyada en datos y gráficos, se expusieron los resultados del diagnóstico, con énfasis en los instrumentos aplicados y las conclusiones sobre el estado de burnout entre los profesionales del establecimiento. Se dio espacio para que el director y el supervisor entregaran sus impresiones, quienes señalaron que los resultados eran consistentes con lo que esperaban, aunque anticiparon niveles más altos de burnout, dado que muchas de las conductas observadas en el personal indican un mayor desgaste profesional.

Asimismo, ambos participantes coincidieron en que los resultados reflejan la realidad de la institución y consideraron los hallazgos como una oportunidad para implementar medidas concretas que mejoren el bienestar de los profesionales. Se destacó que los resultados del diagnóstico proveen un panorama claro de la situación y validan las inquietudes que ya se habían observado previamente dentro del establecimiento.

La propuesta de intervención fue bien recibida por el director y el supervisor en terreno. Se resaltó la estructura y sistematicidad del plan, señalando que algunas de las acciones propuestas, como los Círculos de Bienestar, ya habían sido contempladas por la institución para ser implementadas en el futuro. Sin embargo, destacaron que el plan ofrecía una planificación más formal y detallada, que facilita la implementación a corto y mediano plazo. También se valoró la coherencia del plan con las necesidades detectadas en el diagnóstico, lo que generó confianza en su viabilidad y efectividad.

## **6. Reporte del proceso de intervención**

### **6.1. Justificación de la intervención**

La intervención propuesta es de relevancia desde múltiples enfoques: teórico, práctico y social, lo que la convierte en una estrategia integral para abordar el burnout en los profesionales de la educación. Teóricamente, se basa en el modelo de burnout de Maslach y Jackson (1981), que se caracteriza por el agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, fenómenos que afectan cuando hay una sobrecarga laboral y falta de apoyo institucional. Además, el Modelo Demandas-Recursos de Demerouti et al. (2001) refuerza esta idea al establecer que el burnout ocurre cuando las demandas laborales exceden los recursos disponibles para gestionar dichas demandas de manera efectiva. En este contexto, la intervención basada en el fortalecimiento de los recursos institucionales, tales como los programas de bienestar y el reconocimiento formal, es coherente con los sustentos

teóricos y empíricos que subrayan la importancia de reducir las demandas laborales y aumentar los recursos disponibles para prevenir el burnout (Hobfoll, 1989).

Asimismo, desde una perspectiva práctica, el diagnóstico evidenció que los profesionales de la educación de la institución ubicada en Molina presentan altos niveles de estrés y agotamiento emocional, principalmente asociados a la percepción de una elevada carga laboral y a la falta de espacios institucionales de contención. En este contexto, la implementación de estrategias como jornadas de autocuidado, planes de reconocimiento formal y fortalecimiento de liderazgos internos surge como una respuesta pertinente y contextualizada. Estas acciones tienen el potencial de mejorar la calidad de vida laboral del personal, al mismo tiempo que aseguran su sostenibilidad a través del fortalecimiento del Comité de Bienestar, organismo que no solo supervisará la ejecución de las estrategias, sino que también podrá ajustar y actualizar las acciones de intervención según las necesidades emergentes del equipo profesional. Desde este marco, se busca propiciar una mejora en la calidad del ambiente educativo y, en consecuencia, en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La implementación de estrategias como jornadas de autocuidado, sistemas de apoyo institucional y liderazgos transformacionales favorece no solo la disminución de los niveles de agotamiento, sino también la promoción de climas organizacionales más saludables y sostenibles, lo que fortalece el compromiso colectivo con el bienestar y contribuye a una cultura escolar más resiliente y cohesionada.

Desde un enfoque social, la intervención también es altamente significativa, ya que el bienestar de los profesionales está intrínsecamente ligado al bienestar de los estudiantes. Esto se ve reflejado en estudios que muestran que el burnout del profesional de la educación afecta la capacidad de mantener interacciones positivas con los estudiantes y gestionar de manera eficaz las dinámicas de aula (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Por ende, al implementar medidas de bienestar, no solo se está promoviendo el bienestar de los profesionales, sino que también se está mejorando el entorno educativo en su totalidad al generar un efecto multiplicador que beneficia directamente a los estudiantes (Collie et al., 2020).

Además, la intervención responde a la comprensión del burnout como fenómeno que no solo se enraíza en lo individual, sino también en dimensiones contextuales y estructurales, tal como plantea la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), desde donde es posible visualizar la influencia de factores tanto inmediatos (microsistema) como sistémicos (exosistema y macrosistema) en el malestar profesional. Posición que reafirma Hermosa R. (2019) cuando señala que las intervenciones que aborden esta problemática deben partir desde un enfoque holístico, entendiendo a la persona en función de su ambiente organizacional y social y de las relaciones que establece con ellos.

Por último, la implementación exitosa de esta intervención tiene el potencial de generar un cambio cultural dentro de la institución, donde el bienestar y el autocuidado se

convierten en algo sostenible a largo plazo, si se institucionalizan estas medidas, convirtiendo el bienestar del personal en una prioridad permanente dentro de la organización educativa. Esto está en línea con las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) y la Organización Internacional del Trabajo (2022), que destacan la importancia de implementar políticas que promuevan un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal en los contextos educativos. Al institucionalizar el bienestar, se contribuye no solo al bienestar individual de los docentes, sino también al fortalecimiento de una comunidad educativa más cohesiva y eficaz.

## **6.2. Objetivos de intervención**

### **6.2.1. Objetivo general**

Promover el desarrollo de un entorno laboral saludable mediante la implementación de estrategias integrales que prevengan el burnout y fortalezcan el bienestar emocional de los profesionales de la educación pertenecientes a una institución educativa de la comuna de Molina.

### **6.2.2. Objetivos específicos**

- Facilitar el desarrollo de estrategias prácticas de manejo efectivo del estrés laboral de los profesionales de la educación a través de Círculos de Bienestar.
- Valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación mediante un sistema formal de reconocimiento que fortalezca su motivación y sentido de pertenencia al entorno laboral.
- Consolidar el Comité de Bienestar institucional como un organismo clave para promover una cultura de autocuidado, mediante la definición de roles, responsabilidades y procesos de monitoreo que garanticen mejoras continuas en el bienestar de los profesionales de la educación.

## **6.3. Diseño de la intervención**

El diseño de la intervención se elaboró a partir de los resultados que arrojó el diagnóstico aplicado a los profesionales de la institución educativa, concibiéndose como un proceso de asesoría psicoeducativa. La intervención se estructuró en tres acciones principales, orientada cada una a uno de los objetivos específicos de la intervención, contando con una metodología y criterios de implementación claramente definidos.

### **6.3.1. Círculos de Bienestar para el manejo del estrés laboral**

<b>Objetivo específico al que responde:</b>	“Facilitar el desarrollo de estrategias prácticas de manejo efectivo del estrés laboral de los profesionales de la educación a través de Círculos de Bienestar.”
<b>Descripción:</b>	<p>Los Círculos de Bienestar corresponden a espacios de encuentro grupal facilitados por la dupla profesional encargada de la intervención y representan una estrategia de aprendizaje socioemocional dirigida a profesores, directivos, profesionales y asistentes de la educación que laboran en el establecimiento intervenido. Se diferencian de un grupo de trabajo convencional ya que busca constituirse en un espacio de reflexión colectiva, contención emocional y de adquisición de estrategias de autocuidado. Esta iniciativa consta de una propuesta inicial de cuatro sesiones de trabajo, cada una con una duración de 90 minutos aproximadamente, donde se abordan temas clave relacionados con el bienestar docente, sustentados en evidencia científica que respalda su impacto positivo en este ámbito. Las temáticas incluyen estrategias para el manejo del burnout (Maslach &amp; Leiter, 2016), relaciones interpersonales positivas (Collie et al., 2020), carga laboral y bienestar (Skaalvik &amp; Skaalvik, 2020), y autocuidado emocional (Johnson et al., 2019). Cada sesión está diseñada bajo un enfoque teórico-práctico, combinando la revisión de conceptos esenciales sobre los temas tratados con la implementación de técnicas y ejercicios que permitan a los participantes poner en práctica los aprendizajes adquiridos.</p> <p>De las cuatro sesiones planificadas, dos serán ejecutadas de manera presencial por la dupla interventora como un ejercicio de modelaje dirigido al comité paritario. Este comité será el encargado de fomentar y consolidar una cultura de bienestar docente en el establecimiento, asegurando la continuidad de esta estrategia a largo plazo. Las dos sesiones restantes, junto con las presenciales, se incluirán en un manual que será entregado al establecimiento durante el primer semestre de 2025. Este material estará diseñado para facilitar la réplica de las actividades con la comunidad docente, ofreciendo al comité paritario una guía detallada paso a paso para su implementación.</p> <p>Con esta acción se busca no solo intervenir de forma puntual, sino también instalar capacidades institucionales que favorezcan la continuidad de prácticas orientadas al bienestar docente y la gestión del estrés laboral en el tiempo. Al facilitar el desarrollo de estrategias prácticas mediante los Círculos de Bienestar, se espera que los equipos educativos puedan considerar e integrar diversas actividades dentro de su planificación anual que promuevan espacios regulares de cuidado, reflexión colectiva y apoyo emocional entre pares.</p>
<b>Alcance temporal:</b>	Segundo semestre de 2024 y primer semestre de 2025
<b>Número de sesiones:</b>	4
<b>Duración:</b>	90 minutos cada sesión
<b>Meses ejecutados:</b>	Noviembre y diciembre de 2024
<b>Modalidad:</b>	Presencial

<b>Destinatarios:</b>	Profesionales de la educación
<b>Recursos materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacio físico adecuado (en este caso, la biblioteca del establecimiento).</li> <li>- Computador.</li> <li>- Proyector.</li> <li>- Parlante (en caso de requerir soporte audiovisual).</li> <li>- Materiales para desarrollar actividades de trabajo (hojas, lápices, plumones, etc.)</li> </ul>
<b>Indicadores de implementación</b>	Las dos sesiones presenciales planificadas se llevarán a cabo los días lunes 18 de noviembre y 9 de diciembre de 2024 en la biblioteca del establecimiento. Estas actividades se ejecutarán durante el tiempo destinado al consejo de profesores y tendrán una duración de 90 minutos cada una.
<b>Resultados esperados:</b>	<p>Al finalizar los Círculos de Bienestar, se espera que los participantes, tanto docentes como otros profesionales de la educación, adquieran estrategias prácticas para el manejo del estrés laboral que puedan integrar en su vida diaria. Estas herramientas están diseñadas para identificar y reducir los factores que contribuyen al desgaste emocional, promoviendo así un fortalecimiento en su bienestar personal y profesional.</p> <p>Durante las sesiones, los asistentes tendrán la oportunidad de practicar habilidades clave como la gestión del tiempo, la priorización de tareas, la regulación emocional, técnicas de relajación y estrategias de trabajo colaborativo. Se prevé que estas herramientas les permitan afrontar las demandas del trabajo de una manera más efectiva, favoreciendo la creación de un entorno laboral más saludable. A largo plazo, el impacto esperado incluye mejoras en su desempeño profesional, una mayor calidad en las relaciones interpersonales y una contribución positiva al clima organizacional de la comunidad educativa.</p>
<b>Plan de evaluación:</b>	<p>Indicadores de logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al menos el 70% de los asistentes a las sesiones presenciales reportará que las técnicas practicadas les resultaron útiles o muy útiles para su aplicación.</li> <li>- El 60% de los participantes comprenderá los beneficios de al menos dos estrategias de regulación emocional trabajadas durante las sesiones.</li> <li>- El 85% de los asistentes a las sesiones presenciales expresará sentirse más preparado para gestionar su carga laboral, de acuerdo con los resultados de la encuesta de satisfacción.</li> </ul> <p>Medios de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauta de evaluación de conocimientos aplicada antes de las actividades.</li> <li>- Lista de asistencia de las sesiones presenciales.</li> <li>- Encuesta de satisfacción posterior al taller.</li> <li>- Planificaciones de las actividades realizadas.</li> <li>- Manual con actividades “Círculo de Bienestar”</li> </ul>

### 6.3.2. Sistema formal de reconocimiento laboral

<b>Objetivo específico al que responde:</b>	“Valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación mediante un sistema formal de reconocimiento que fortalezca su motivación y sentido de pertenencia al entorno laboral.”
<b>Descripción:</b>	<p>El sistema formal de reconocimiento laboral es una iniciativa estructurada diseñada para valorar y visibilizar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación, alineados con los valores institucionales. Este sistema busca fomentar un entorno laboral positivo, fortalecer la motivación, y promover el sentido de pertenencia entre el personal educativo.</p> <p>De acuerdo con Bakker et al. (2014), el reconocimiento laboral es fundamental para mitigar los efectos negativos asociados al estrés, promoviendo el bienestar y la cohesión entre los equipos de trabajo. Por ello a través de un proceso participativo y transparente, que incluye votaciones abiertas y la entrega de certificados formales en ceremonias semestrales o anuales, se reconoce a aquellos profesionales que destacan en dimensiones clave como la integridad, la calidad, el compromiso, la innovación, el respeto, la colaboración, la responsabilidad, la empatía y la resiliencia.</p> <p>Este sistema, además, integra un enfoque motivacional basado en recompensas tangibles, alineado con los planteamientos de Pérez et al. (2023), quienes destacan la importancia de los incentivos formales para fortalecer la motivación intrínseca y el sentido de logro en los colaboradores.</p> <p>Asimismo, responde a las reflexiones de Acosta (2020), quien subraya la histórica subvaloración de los profesionales de la educación. Por ende, se busca revertir esa tendencia al visibilizar y legitimar la importancia del rol del profesional de la educación en la sociedad, contribuyendo a una mayor valoración de su labor tanto a nivel institucional como comunitario.</p> <p>Este reconocimiento no solo contribuye al bienestar y la satisfacción laboral, sino que también refuerza la cultura organizacional y la cohesión del equipo, impactando positivamente en la calidad educativa. Al visibilizar de manera formal los aportes de los profesionales de la educación, el sistema actúa como un motor de mejora continua y una herramienta clave para incentivar una educación de excelencia en un ambiente laboral saludable y estimulante.</p>
<b>Número de sesiones:</b>	1
<b>Duración:</b>	90 minutos
<b>Mes de ejecución:</b>	Noviembre
<b>Modalidad:</b>	Online
<b>Destinatarios:</b>	Profesionales de la educación a través del Comité de Bienestar.

<b>Recursos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador.</li> <li>- Acceso a internet.</li> <li>- Cronograma (línea de tiempo clara para cumplir con los plazos de creación y envío).</li> <li>- Plataforma de almacenamiento (Google Drive).</li> <li>- Redactor o persona encargada de redactar el contenido del manual.</li> <li>- Software de redacción (Microsoft Word).</li> <li>- Software de diseño (Microsoft Word y Canva).</li> <li>- Banco de imágenes.</li> <li>- Herramienta de conversión de Word a PDF.</li> <li>- Base de datos (correo electrónico) de las personas que recibirán el manual.</li> <li>- Software de envío (Microsoft Outlook).</li> </ul>
<b>Resultados esperados:</b>	<p>Desde la entrega del sistema formal de reconocimiento laboral, se busca generar a través de su posterior implementación, un impacto positivo en el clima mediante el fortalecimiento del bienestar emocional, la motivación y el sentido de pertenencia de los profesionales de la educación. Esperando que dicho sistema fomente la visibilidad de los logros y esfuerzos individuales y colectivos, promoviendo una cultura de valoración dentro del establecimiento educativo. Esto contribuirá a una mayor cohesión entre los equipos de trabajo, una mayor satisfacción laboral y una disminución de los factores asociados al burnout. Además, de incentivar comportamientos alineados con los valores institucionales, como la colaboración, el compromiso y la resiliencia, reforzando un entorno educativo más saludable y estimulante para todos los integrantes de la comunidad educativa.</p>
<b>Plan de evaluación:</b>	<p>Indicadores de logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se elaboró y presentó el sistema formal de reconocimiento laboral en formato digital.</li> <li>- Al menos el 50% de los integrantes del Comité de Bienestar considera útil el sistema formal de reconocimiento laboral y declara poder implementarlo.</li> <li>- Los profesionales de la educación reportan satisfacción con el sistema formal de reconocimiento laboral.</li> <li>- Un aumento del 20% de la percepción de valoración laboral entre los profesionales.</li> <li>- Incremento en la participación de los profesionales en actividades relacionadas con el sistema formal de reconocimiento laboral.</li> </ul> <p>Medios de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de reconocimiento laboral en formato digital.</li> <li>- Encuesta de satisfacción.</li> </ul>

### 6.3.3. Consolidación del Comité de Bienestar

<b>Objetivo específico al que responde:</b>	“Consolidar el Comité de Bienestar como un organismo clave para promover una cultura de autocuidado, mediante la definición de roles, responsabilidades y procesos de monitoreo que garanticen mejoras continuas en el bienestar de los profesionales de la educación.”
<b>Descripción</b>	La consolidación del Comité de Bienestar busca establecer una estructura organizativa clara, asignando tareas específicas que permitan la distribución equitativa de responsabilidades y fomenten el compromiso colectivo (Demerouti et al., 2001). Implementando herramientas y procesos para evaluar periódicamente las condiciones de bienestar de los profesionales de la educación (Lupo et al., 2023), asegurando una respuesta ágil y pertinente a sus necesidades. Además de desarrollarse estrategias que promuevan el autocuidado como un componente esencial de la cultura del establecimiento educacional, a través de actividades específicas que refuercen el bienestar emocional.
<b>Alcance temporal:</b>	Primer semestre de 2025
<b>Número de sesiones:</b>	4 sesiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de los miembros del comité y establecimiento de un marco teórico y práctico sobre el autocuidado institucional.</li> <li>- Definición de roles y responsabilidades de cada miembro, basado en un enfoque colaborativo.</li> <li>- Diseño de procesos de monitoreo continuo del bienestar institucional.</li> <li>- Validación del plan de trabajo, revisión de los procesos establecidos y planificación de actividades futuras para el fortalecimiento del bienestar.</li> </ul>
<b>Destinatarios:</b>	Profesionales de la educación
<b>Duración:</b>	90 minutos cada sesión
<b>Modalidad:</b>	Presencial
<b>Recursos materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala equipada con mesas, sillas y pizarra.</li> <li>- Proyector o pantalla para presentaciones.</li> <li>- Material de escritura (hojas, lápices, marcadores).</li> <li>- Recursos digitales (presentaciones, cuestionarios y guías de trabajo).</li> <li>- Actas de reuniones.</li> </ul>
<b>Resultados esperados:</b>	Consolidar un Comité de Bienestar que actúe como un agente clave en la promoción del bienestar de los profesionales de la educación mediante una estructura organizativa con roles y responsabilidades definidos y procesos de monitoreo continuo implementados. Lo que contribuirá a la generación de estrategias concretas orientadas a fortalecer la cultura del establecimiento educacional basada en el autocuidado. Esperando un impacto positivo que incremente la satisfacción laboral, mejore la percepción de bienestar y reduzca factores de estrés, promoviendo un ambiente de trabajo más saludable,

	colaborativo y cohesionado. Además, de reforzar la capacidad del comité para generar cambios sostenibles en la calidad de vida laboral de los docentes y demás integrantes de la institución educativa.
<b>Plan de evaluación:</b>	<p>Indicadores de logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento formal que describa los roles, responsabilidades y procesos definidos.</li> <li>- Dar cuenta de una mejora a través de una evaluación inicial y de seguimiento del bienestar.</li> <li>- Ejecución de las actividades planificadas por el comité.</li> </ul> <p>Medios de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actas de reuniones y sesiones realizadas.</li> <li>- Encuestas de percepción del bienestar aplicadas antes y después de intervenir.</li> <li>- Informe final que integre resultados y recomendaciones para el seguimiento.</li> </ul>

#### 6.4. Descripción de resultados de la intervención

En relación con la primera acción del plan de intervención, correspondiente a los *Círculos de Bienestar*, se ejecutaron el 100% de las sesiones presenciales planificadas, correspondiente a dos sesiones. Cada sesión presencial abordó temáticas fundamentales para fortalecer el bienestar de los profesionales de la educación, ofreciendo espacios de revisión y práctica de estrategias orientadas a dicho propósito. La primera sesión se centró en la comprensión del síndrome de burnout y en estrategias para su afrontamiento, mientras que la segunda abordó la gestión de la carga laboral. Estas instancias presenciales contaron con la participación total de 34 integrantes de la comunidad educativa, distribuidos en dos jornadas de trabajo, con 15 y 19 asistentes respectivamente, lo que equivale a un 60,7% del total de personas a quienes estaba dirigida la acción.

Durante las sesiones presenciales, los participantes completaron encuestas de inicio y de satisfacción al finalizar las sesiones. La encuesta inicial permitió identificar los conocimientos previos del grupo sobre los temas abordados, mientras que la encuesta final evaluó las autopercepciones de los participantes respecto a los aprendizajes y habilidades adquiridos, permitiendo comparar los resultados obtenidos en ambas aplicaciones. Estas encuestas incluyeron cinco preguntas de tipo Likert, con opciones de respuesta que variaban entre "nada" y "mucho" o "muy en desacuerdo" y "muy de acuerdo", además de una sexta pregunta abierta para recoger expectativas al inicio y comentarios o sugerencias al final.

En la primera sesión, se observó un incremento en la comprensión del concepto de burnout, sus causas y la identificación de síntomas personales, según los datos recopilados. Al comparar las respuestas iniciales y finales, la media pasó de la categoría "poco" a

"bastante". De manera similar, la percepción de los participantes respecto a las herramientas disponibles para manejar el estrés laboral mostró un cambio positivo. Antes de la sesión, los asistentes consideraban contar con pocas herramientas efectivas, mientras que al finalizar evaluaron las técnicas aprendidas como "bastante útiles" para el manejo del estrés (ver tablas 7 y 8).

**Tabla 7**

*Media de respuestas entregada por participantes a encuesta inicial aplicada en primera sesión de Círculos de bienestar.*

	N	Media	DS
1. ¿Qué tanto comprendo sobre el concepto de burnout y sus causas en el ámbito laboral en la actualidad?	15	2,2000	1,08233
2. ¿Qué tan preparado/a me siento para identificar síntomas de desgaste profesional en mi mismo/a?	15	2,5333	,74322
3. ¿Qué tan frecuente siente que el estrés laboral afecta su bienestar?	15	3,2667	,70373
4. ¿Considera que cuenta actualmente con herramientas efectivas para manejar el estrés laboral?	15	2,2667	,88372
5. ¿Qué tan cómodo/a se siente al hablar sobre sus experiencias de estrés o desgaste profesional con otras personas de su trabajo?	15	2,4000	,98561

**Tabla 8**

*Media de respuestas entregada por participantes a encuesta de satisfacción aplicada en primera sesión de Círculos de bienestar.*

	N	Media	DS
1. ¿Cuánto siente que ha mejorado su comprensión sobre el burnout y sus causas después de la sesión?	11	3,3636	,50452
2. ¿Considera que puede identificar mejor los síntomas de desgaste profesional en sí mismo/a tras esta sesión?	11	3,3636	,50452
3. ¿Qué tan útiles considera las técnicas de regulación emocional aprendidas durante la sesión para aplicarlas en su trabajo?	11	3,2727	,46710
4. ¿En qué medida siente que las actividades de esta sesión contribuyen a su bienestar laboral?	11	3,4545	,52223
5. ¿Recomendaría este taller a otros profesionales en su misma situación laboral?	11	3,8182	,40452

En la segunda sesión presencial, se observaron también avances en la percepción de los participantes, aunque de menor magnitud. Los asistentes manifestaron estar de acuerdo en que la sesión les permitió comprender mejor el concepto de carga laboral y los efectos que esta tiene sobre su bienestar personal. Asimismo, valoraron las técnicas enseñadas como prácticas, útiles y aplicables para gestionar su carga laboral de manera más adecuada. Al cierre de la sesión, los participantes indicaron sentirse un poco más preparados para incorporar algunas de estas estrategias en su rutina diaria (ver tablas 9 y 10).

**Tabla 9**

*Media de respuestas entregada por participantes a encuesta inicial aplicada en segunda sesión de Círculos de bienestar.*

	N	Media	DS
1. ¿Tengo claridad sobre el concepto de carga laboral docente y cómo se manifiesta en el entorno escolar?	14	2,7857	,57893
2. ¿Reconozco los principales factores que contribuyen a mi carga laboral en el contexto educativo?	14	3,0000	,78446
3. ¿Soy consciente del impacto que mi carga laboral tiene en mi bienestar emocional y profesional?	14	3,0714	,61573
4. Actualmente, ¿Cuento con estrategias efectivas para gestionar mi carga laboral de forma adecuada?	14	2,3571	,84190
5. ¿Me siento preparado/a para implementar cambios que favorezcan mi bienestar laboral?	14	3,2143	,57893

**Tabla 10**

*Media de respuestas entregada por participantes a encuesta de satisfacción aplicada en segunda sesión de Círculos de bienestar.*

	N	Media	DS
6. Después de la sesión, ¿Comprendo mejor el concepto de carga laboral docente y cómo afecta mi bienestar personal y profesional?	13	3,3077	,48038
7. ¿La sesión me ayudó a identificar factores específicos que contribuyen a mi carga laboral y reflexionar sobre su impacto en mi trabajo?	13	3,0769	,49355
8. ¿Las técnicas aprendidas durante la sesión son prácticas, aplicables y útiles para gestionar mi carga laboral?	13	3,2308	,43853
9. ¿Me siento más preparado/a para implementar estrategias que reduzcan mi carga laboral y mejoren mi bienestar?	13	2,9231	,49355
10. En general, ¿la sesión cumplió con mis expectativas y me aportó herramientas valiosas para mi desarrollo profesional?	13	3,0769	,27735

En general, los resultados de ambas sesiones reflejan las percepciones inmediatas de los participantes en relación al desarrollo de estrategias prácticas para el manejo del estrés laboral y el fortalecimiento de su bienestar emocional más que en cambios objetivos en los indicadores de burnout, cumpliendo con el propósito de la intervención. Sin embargo, es importante mencionar que estas percepciones positivas pueden consolidarse más fuertemente hasta transformarse en cambios permanentes a través de intervenciones prolongadas y con un seguimiento continuo, lo que favorecería una incorporación más efectiva de los aprendizajes en las prácticas cotidianas de los participantes, así como la aplicación de instrumentos de evaluación pre y post intervención. Por todo lo anterior, se contempló el diseño, planificación y entrega de dos sesiones adicionales: una enfocada en fomentar relaciones interpersonales positivas (como por ejemplo colaboración, apoyo mutuo y trabajo

en equipo) y otra centrada en estrategias de autocuidado emocional, con el propósito que sean implementadas por profesionales del mismo establecimiento, asegurando la continuidad del trabajo iniciado por la dupla interventora.

En total, los Círculos de Bienestar contemplaron la planificación de cuatro sesiones en torno a cada uno de los ejes definidos en la propuesta: estrategias para el manejo del burnout, carga laboral, relaciones interpersonales positivas y autocuidado emocional. A estas se sumó una quinta sesión, incorporada a posteriori, cuyo objetivo fue generar un espacio de cierre y reflexión colectiva sobre el trabajo realizado en torno al bienestar, así como promover la generación de estrategias sostenibles para futuras intervenciones orientadas al bienestar docente. Todas las sesiones fueron sistematizadas en un manual de implementación, el cual fue entregado en forma virtual al supervisor del establecimiento, con la finalidad de facilitar su uso posterior en la comunidad educativa.

De acuerdo a los resultados del *sistema formal de reconocimiento laboral*, cuyo objetivo era valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación mediante un sistema formal de reconocimiento, se ha alcanzado resultados positivos en relación con los indicadores de logro establecidos. En primer lugar, el sistema de reconocimiento fue elaborado y presentado en formato digital, tal como se había previsto, y esta herramienta incluye los criterios y procesos necesarios para valorar adecuadamente el trabajo de los profesionales, con el fin de fortalecer su motivación y sentido de pertenencia al entorno laboral.

En cuanto a la valoración de la propuesta del sistema formal de reconocimiento presentada al Comité de Bienestar, de los 12 integrantes, 9 respondieron la encuesta, lo que representa una tasa de participación del 75%. De estos 9 integrantes, todos coincidieron en considerar útil el sistema formal de reconocimiento laboral y expresaron estar en condiciones de implementarlo. Este resultado demuestra una gran aceptación por parte del comité y una disposición positiva para llevar a cabo la propuesta.

Respecto a la satisfacción de los profesionales de la educación con esta propuesta, el 100% de los encuestados indicó sentirse satisfecho con la propuesta, sin manifestar la necesidad de mayor explicación o ajustes. Este dato es un reflejo claro de que el sistema cumple con las expectativas de los profesionales y se percibe como adecuado para el entorno educativo en el que se aplica. Además, todos los participantes en la encuesta afirmaron que la implementación de este sistema aumentaría su percepción de valoración dentro del establecimiento educacional, lo que sugiere un impacto significativo en la motivación y el sentido de reconocimiento de los profesionales.

En relación con la participación en actividades asociadas al sistema, un 88,5% de los encuestados expresó que su participación en este tipo de actividades aumentaría en

comparación con actividades similares previas, mientras que solo el 11,5% no estaba seguro. Este resultado resalta el potencial del sistema de reconocimiento laboral para fomentar un mayor compromiso y participación de los profesionales en actividades de reconocimiento laboral. Finalmente, en los comentarios adicionales, 7 profesionales agradecieron la propuesta, manifestando su esperanza de que se implemente, y algunos sugirieron añadir más valores a los ya presentados, lo que refleja una satisfacción generalizada y una disposición a considerar pequeñas mejoras.

De acuerdo a lo anterior, los resultados obtenidos sugieren una alta aceptación del sistema de reconocimiento laboral propuesto, tanto por parte del Comité de Bienestar como de los profesionales de la educación en general, pudiendo mostrar un alto nivel de efectividad sobre la mejora de la percepción de valorización laboral, la motivación y el sentido de pertenencia dentro del establecimiento, además de un potencial incremento en la participación de los profesionales en actividades relacionadas con el reconocimiento laboral

Por último, la acción correspondiente a la *consolidación del Comité de Bienestar*, cuyo objetivo era consolidarlo como un organismo clave para promover una cultura de autocuidado, mediante la definición de roles, responsabilidades y procesos de monitoreo que garanticen mejoras continuas en el bienestar de los profesionales de la educación, también fue postergada para el primer semestre de 2025. Este aplazamiento, se debió a la escasez de tiempo disponible durante los últimos tres meses del año 2024 por parte de los equipos directivos del establecimiento intervenido, lo que dificultó la ejecución de la acción en el plazo originalmente establecido. No obstante, esta decisión fue comprendida y aceptada por el presidente del Comité de Bienestar, quien reconoció la necesidad de postergar la acción para asegurar su implementación adecuada en el semestre correspondiente del próximo año. De esta manera, se busca que el proceso se lleve a cabo con el tiempo y los recursos necesarios para asegurar su efectividad y el logro de los objetivos propuestos.

## **6.5. Evaluación de intervención**

La evaluación de las sesiones correspondientes a los *Círculos de Bienestar* evidencia que estas cumplieron con todos los indicadores de logro establecidos en su diseño. En términos de participación, asistieron un total de 34 profesionales del establecimiento a las sesiones presenciales, de los cuales 24 respondieron la encuesta de satisfacción final, lo que representa un 70,6% de los participantes de esta acción.

Los resultados de la evaluación reflejan que, en ambas sesiones, el 100% de quienes respondieron la encuesta de satisfacción consideraron que las técnicas practicadas les resultaron útiles o muy útiles para aplicarlas en su entorno laboral, facilitando una mejor gestión de sus emociones. En relación con las técnicas enfocadas en la gestión de la carga

laboral, el 77% de los encuestados manifestó que estas herramientas son prácticas y útiles para manejar de manera más efectiva las demandas laborales.

Al analizar cada sesión por separado, el 73% de los asistentes calificó como bastante útiles las técnicas de regulación emocional aprendidas, mientras que el 27% las valoró como muy útiles para el manejo del estrés en el trabajo. Además, un 45% destacó que estas técnicas pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de su bienestar personal en el contexto laboral, consolidando la importancia de estos espacios para el autocuidado.

En la sesión sobre carga laboral, el 85% de quienes respondieron la encuesta indicaron sentirse más preparados para implementar estrategias o técnicas que permitan reducir su carga laboral y, en consecuencia, mejorar su bienestar. Sin embargo, un 15% señaló que no cuenta con las condiciones necesarias para aplicar por sí mismos estas estrategias en su entorno laboral, lo que podría convertirse en una fuente potencial de estrés y malestar si no se abordan adecuadamente estas barreras.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, se debe considerar que intervenciones como los Círculos de Bienestar requieren mayor tiempo de desarrollo y seguimiento. Esto no solo permitiría consolidar los aprendizajes adquiridos, sino también reflejar cambios más profundos y sostenibles, tanto a nivel individual como comunitario. Una intervención prolongada facilitaría la creación de hábitos que perduren en el tiempo, contribuyendo de manera más efectiva a la construcción de un entorno laboral saludable y resiliente.

De acuerdo a la evaluación del *sistema formal de reconocimiento laboral* se realizó teniendo en cuenta los indicadores de logro establecidos previamente para cada acción, con el objetivo de valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación, así como fortalecer su motivación y sentido de pertenencia al entorno laboral. Para la medición de los resultados, se utilizaron dos principales medios de verificación: el manual de reconocimiento laboral en formato digital y una encuesta aplicada a los profesionales de la educación.

El primer indicador de logro consistió en la elaboración y presentación del sistema formal de reconocimiento laboral en formato digital. Este manual fue completado y distribuido de acuerdo con los parámetros establecidos, sirviendo como base para la implementación del sistema. En cuanto al segundo indicador, que evaluaba la percepción de los integrantes del Comité de Bienestar sobre la utilidad y viabilidad del sistema, los resultados fueron altamente positivos. De los 12 integrantes del comité, 9 respondieron la encuesta, y todos coincidieron en considerar útil el sistema propuesto y manifestaron que eran capaces de implementarlo, lo que demuestra un nivel de aceptación y disposición considerable para llevar a cabo la intervención.

El tercer indicador evaluaba la satisfacción de los profesionales de la educación con el sistema. Los resultados fueron igualmente positivos, ya que el 100% de los encuestados se reportaron satisfechos con la propuesta, sin señalar la necesidad de más explicaciones o ajustes, lo que indica que el sistema cumplió con sus expectativas y fue percibido como adecuado para su contexto laboral. El cuarto indicador, que medía el impacto del sistema en la percepción de valorización laboral, también mostró un resultado favorable. Todos los encuestados afirmaron que la implementación del sistema aumentaría su percepción de valoración dentro del establecimiento, lo que refuerza la idea de que el sistema tiene el potencial de mejorar la motivación y el compromiso de los profesionales.

El quinto indicador se refería al aumento de la participación de los profesionales en actividades relacionadas con el sistema de reconocimiento laboral. El 88,5% de los encuestados expresó que su participación en actividades de reconocimiento aumentaría en comparación con actividades similares previas, lo que indica un alto nivel de disposición y entusiasmo por involucrarse en iniciativas que promuevan el reconocimiento laboral. El 11,5% restante no estaba seguro, lo que señala que aún existe un pequeño margen para mejorar la claridad o el enfoque de estas actividades. Finalmente, en los comentarios adicionales, 7 profesionales agradecieron la propuesta y manifestaron su esperanza de que se implemente, sugiriendo que solo se añadan más valores a los ya propuestos.

Si bien el sistema formal de reconocimiento laboral no alcanzó a implementarse como tal durante el periodo de intervención, los datos obtenidos junto con la encuesta como medio de verificación, reflejan un nivel de logro alto respecto a los objetivos planteados. ya que fue bien recibida tanto por el Comité de Bienestar como por los profesionales de la educación, quienes reconocen su potencial para mejorar la percepción de valoración laboral y aumentar la participación en actividades relacionadas con el reconocimiento.

Por último, la evaluación de la intervención destinada a la **consolidación del Comité de Bienestar**, cuyo objetivo es establecerlo como un organismo clave para promover una cultura de autocuidado mediante la definición de roles, responsabilidades y procesos de monitoreo, está programada para realizarse en el primer semestre de 2025. Esta acción, al igual que la redistribución de tareas laborales mediante un plan piloto, fue postergada. Sin embargo, los indicadores de logro para esta acción incluían la elaboración de un documento formal que describa los roles, responsabilidades y procesos definidos para el comité, la evidencia de mejoras en el bienestar de los profesionales de la educación a través de evaluaciones iniciales y de seguimiento, y la ejecución de las actividades planificadas por el comité. Estos elementos serían verificados mediante actas de reuniones y sesiones realizadas, encuestas de percepción del bienestar aplicadas antes y después de la intervención, y un informe final que integre los resultados obtenidos y las recomendaciones necesarias para el seguimiento y la mejora continua.

Aunque los resultados específicos de la intervención aún no pueden ser evaluados debido a su postergación, el diseño detallado del plan de consolidación permitirá que el Comité de Bienestar cuente con una estructura sólida para su implementación. Este aplazamiento permite garantizar que los roles y procesos definidos se construyan de manera reflexiva, con el tiempo necesario para evaluar su impacto en el bienestar de los profesionales y la efectividad de las actividades que sean planificadas. De este modo, se busca no solo cumplir con los objetivos establecidos, sino también posicionar al comité como un pilar estratégico en la promoción de un entorno laboral saludable y sostenible.

## **7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención**

Para resguardar las consideraciones éticas del diagnóstico, se siguieron varias etapas clave. En primer lugar, se obtuvo la autorización institucional formal después de informar a los participantes sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, garantizando su autonomía y derecho a la privacidad. Se aseguró la equidad en el acceso a los beneficios de la intervención, evitando cualquier tipo de discriminación. Además, se implementaron medidas de seguridad para mantener la confidencialidad y proteger la información sensible de los participantes, siguiendo los principios éticos y lineamientos profesionales, como los establecidos en la Declaración de Singapur (2010), para promover la dignidad, respeto y bienestar de todos los involucrados.

Durante la implementación de la intervención y su posterior evaluación, se tomaron acciones concretas para garantizar el cumplimiento de los principios éticos fundamentales (Osorio, 2000). Respetando en todo momento la autonomía de los participantes, asegurándose de que su participación fuera completamente voluntaria, sin coacción y con la posibilidad de retirarse en cualquier etapa del proceso de intervención sin repercusiones. Además de garantizar la justicia, promoviendo la participación equitativa de todos los involucrados, evitando favoritismos o exclusiones injustificadas, asegurando así que los beneficios de la intervención fueran accesibles a todo el equipo de profesionales.

Dado lo anterior, se priorizó el principio de beneficencia, diseñando la intervención para maximizar los beneficios para los profesionales de la educación, promoviendo su bienestar y reduciendo cualquier riesgo de daño. Asimismo, el principio de no maleficencia fue considerado mediante la implementación de estrategias que minimizan cualquier impacto negativo o situaciones de incomodidad durante la intervención.

En cuanto a la confidencialidad, se establecieron medidas para proteger la información compartida por los participantes durante la intervención y la evaluación, así como presentar de manera general los resultados, evitando cualquier identificación personal que pudiera comprometer la privacidad de los participantes. Implementando de igual manera el principio de transparencia mediante una comunicación clara y oportuna acerca de los

objetivos, avances y resultados del proceso, promoviendo la confianza y el respeto mutuo entre todas las partes involucradas.

## **8. Limitaciones y fortalezas de la implementación**

Durante el proceso diagnóstico se presentaron diversos problemas tanto en su diseño como en su implementación, los cuales impactaron en la recolección de datos y en la ejecución de actividades planificadas. Uno de los principales problemas fue la limitación de tiempo, ya que varias acciones no se pudieron realizar dentro del plazo previsto, lo que requirió cambios en las fechas originalmente programadas, generando retrasos significativos.

La participación online de los profesionales de la institución educativa también fue un desafío importante. La baja tasa de respuesta al formulario enviado de manera online limitó la cantidad de datos recolectados y afectó la representatividad de la muestra. Esta situación se trató de mejorar mediante la implementación de recordatorios frecuentes, pero no hubo cambios significativos.

Además, los profesionales de la educación mencionaron durante la aplicación presencial, que el formato de presentación del cuestionario online fue complejo, específicamente donde debían ordenar los principales estresores y factores protectores, ya que al seleccionar la ubicación de cada afirmación la página se corría o cambiaba, obligándolos a revisar constantemente qué números habían asignado a las afirmaciones previas para no repetir, generando frustración en quienes estaban respondiendo y un posterior abandono del cuestionario.

La suspensión de clases por eventos climáticos, especialmente las intensas lluvias, causó interrupciones en el calendario de actividades. Asimismo, las vacaciones de invierno representaron un periodo de inactividad que interrumpió el flujo del proceso diagnóstico, afectando la programación y ejecución de las actividades planificadas.

Otro problema significativo fue la llegada del formulario al público objetivo, ya que para que este fuera respondido por los profesionales de la institución educativa, debía pasar por un proceso burocrático que involucra al tutor y a la dirección antes de ser enviado.

Esto retrasó la distribución del formulario y la recolección de datos. Además, la distancia geográfica entre la ciudad de Talca y la institución educativa en Molina complicó la coordinación y ejecución de visitas presenciales antes de las vacaciones de invierno o cuando las condiciones climáticas lo permitían.

La comunicación interna también fue un factor limitante, ya que solo se informó a la directiva del establecimiento sobre el procedimiento y hubo incertidumbre sobre si esta

información fue efectivamente transmitida a los demás profesionales. Por lo que la falta de una comunicación efectiva pudo haber generado confusión y posiblemente menor participación por parte de los profesionales.

Debido a las limitaciones anteriormente nombradas, no se pudo obtener una muestra representativa completa de los profesionales de la educación de manera online y las interrupciones por eventos climáticos junto con las vacaciones afectaron la cantidad y calidad de información recolectada en un tiempo determinado. Además, la falta de una comunicación efectiva previa a los profesionales pudo haber reducido su participación. Por ende, las limitaciones han de ser abordadas en futuros diagnósticos para asegurar una mayor precisión y representatividad en los resultados.

Por otro lado, el proceso de intervención enfrentó diversas limitaciones que impactaron tanto en la planificación como en la ejecución de las actividades. Una de las principales dificultades fue el momento del año en el que se realizaron las intervenciones, ya que estas coincidieron con los meses de octubre, noviembre y diciembre, un período caracterizado por una elevada carga laboral para los profesionales de la educación, generando un ambiente que afectó la disponibilidad y el nivel de compromiso de los participantes, limitando la efectividad de las actividades planificadas.

Además, las intervenciones experimentaron múltiples reprogramaciones debido a imprevistos institucionales, cambios de agenda y/o situaciones emergentes que impedían a los participantes asistir en las fechas y horarios previamente acordados. Esto dificultó la continuidad de la intervención y generó ajustes logísticos que impactaron en la fluidez del proceso. Durante las sesiones de los círculos de bienestar, también se presentaron interrupciones frecuentes, como llamadas telefónicas u otros inconvenientes laborales, que obligaron a algunos participantes a salir y entrar constantemente. Estas interrupciones no solo afectaron la dinámica grupal, sino que también redujeron la participación activa y el impacto de las sesiones.

Otra limitación importante fue la duración breve de las intervenciones, lo que dificultó la observación de cambios significativos en el bienestar de los profesionales de la educación. Si bien se lograron avances iniciales, es probable que intervenciones más prolongadas sean necesarias para generar transformaciones sostenidas en la salud emocional y el desempeño laboral. A esto se sumó la falta de una comunicación efectiva previa, lo que pudo haber reducido la participación y el interés de algunos profesionales al no percibir las intervenciones como una prioridad frente a otras responsabilidades.

A pesar de estos desafíos, el proceso de intervención también destacó por importantes fortalezas que contribuyeron a su éxito. Una de ellas fue la capacidad del equipo interventor para adaptarse a los cambios y contratiempos, ajustando las fechas, horarios y modalidades

de las actividades según las necesidades de la institución y de los participantes. Esta flexibilidad permitió mantener la continuidad, incluso en un contexto complejo.

El diseño de las actividades, particularmente los círculos de bienestar, representó otra fortaleza clave. Estas sesiones ofrecieron un espacio reflexivo y práctico en el que los participantes pudieron explorar estrategias para gestionar el estrés y promover el autocuidado, lo que fue valorado positivamente por quienes participaron de manera activa. Además, el enfoque participativo y personalizado de las intervenciones sentó las bases para una metodología replicable que puede ser ampliada o adaptada en futuros programas de bienestar docente.

Finalmente, el proceso permitió establecer un ambiente de confianza y apertura entre los participantes, facilitando el diálogo honesto sobre sus problemáticas y fomentando el interés en continuar este tipo de iniciativas. Aunque los resultados fueron limitados y con impacto a corto plazo, las lecciones aprendidas proporcionaron insumos valiosos para mejorar las intervenciones futuras y reforzar las estrategias destinadas al bienestar de los profesionales de la educación.

## **9. Conclusiones y proyecciones**

El proceso diagnóstico e interventivo desarrollado en la institución educativa de la comuna de Molina permitió visibilizar de manera contextualizada el fenómeno del burnout en los profesionales de la educación, además de implementar acciones concretas orientadas a su prevención y al fortalecimiento del bienestar laboral. A lo largo de este trabajo, se enfrentaron distintos desafíos que, al ser abordados oportunamente, fortalecieron la rigurosidad metodológica y la viabilidad práctica de la intervención.

Entre los principales problemas técnicos durante el diagnóstico, se identificó una baja tasa de respuesta en la aplicación inicial de los instrumentos digitales, lo cual comprometía la validez del análisis cuantitativo. Para mitigar esta situación, se decidió realizar una jornada presencial de aplicación durante un consejo de profesores, lo que permitió alcanzar una muestra representativa y mejorar la calidad de los datos obtenidos. Esta medida adaptativa evidencia la capacidad del equipo interventor para responder con flexibilidad ante obstáculos operativos, sin comprometer los estándares éticos ni metodológicos del proceso.

Durante la implementación de la intervención, uno de los desafíos fue asegurar la participación sostenida del equipo docente y asistentes de la educación, considerando las múltiples exigencias laborales a las que están expuestos. Para ello, se promovió una modalidad participativa y flexible, incorporando estrategias de retroalimentación permanente y respeto por los tiempos institucionales. Esta decisión permitió una alta adherencia a los talleres psicoeducativos y una apropiación significativa del manual de reconocimiento

laboral, lo cual fue valorado tanto por el comité paritario como por la dirección del establecimiento.

Entre las fortalezas metodológicas del proceso, destaca el uso de instrumentos validados y actualizados, como el Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) y el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35), lo que otorgó robustez a los resultados diagnósticos. Asimismo, se incorporaron fuentes complementarias, como el análisis del registro de licencias médicas de los profesionales del establecimiento, que evidenció un aumento sostenido de ausentismo laboral por causas asociadas al malestar emocional, reforzando la necesidad de una intervención focalizada.

Desde una perspectiva práctica, el diseño de la intervención se ajustó a las necesidades específicas del establecimiento, abordando los principales factores identificados como generadores de burnout: alta carga laboral, baja percepción de reconocimiento y ausencia de espacios de contención emocional. La implementación de los Círculos de Bienestar y del sistema de reconocimiento formal no solo promovió instancias de autocuidado, sino que también contribuyó al fortalecimiento del comité de bienestar como actor clave en la sostenibilidad de las acciones.

Es importante distinguir entre los aspectos controlables por el equipo interventor, tales como la planificación de actividades, la elección de metodologías participativas y el diseño de materiales pertinentes, y aquellos factores no controlables, como la disponibilidad de tiempo institucional, la voluntad política para sostener cambios estructurales o las condiciones laborales externas. En este sentido, se reconoce que la consolidación de una cultura de bienestar requiere un compromiso institucional sostenido, más allá del periodo de implementación del proyecto.

De cara a futuras intervenciones, se sugiere adoptar un enfoque ecológico del bienestar docente, tal como proponen Bronfenbrenner (1979) y Hermosa R. (2019), donde se integren y articulen acciones preventivas en distintos niveles: relaciones interpersonales, cultura institucional, redes de apoyo externas y políticas educativas, lo que permitiría una respuesta más articulada y sostenible ante el burnout.

Además, se proyecta que la estrategia implementada pueda ser replicable en otros contextos educativos vulnerables, incorporando mecanismos de evaluación longitudinal que permitan medir su impacto en el mediano y largo plazo. Así como también se recomienda fortalecer el trabajo intersectorial con redes de apoyo externas (salud mental, capacitación, organizaciones territoriales), tal como lo sugieren organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) y la Organización Internacional del Trabajo (2022), quienes destacan la importancia de alianzas estratégicas para el bienestar integral del personal educativo.

En conclusión, este proceso ha demostrado que es posible generar transformaciones significativas en el bienestar de los profesionales de la educación mediante intervenciones contextualizadas, sostenibles y centradas en el cuidado. Como plantea Collie et al. (2022), el bienestar docente es un componente esencial para el funcionamiento saludable del sistema educativo, y su promoción debe entenderse como una responsabilidad compartida entre las políticas públicas, las instituciones escolares y la comunidad educativa en su conjunto.

## Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). *Portal SIMCE*. <https://www.simce.cl/2845/indicador>
- Almeida, R. & Silva, T. (2023). Impacto del estrés laboral en la salud de los docentes brasileños. *Revista de Salud Pública*, 19(4), 78-90.
- Anzules-Guerra, J., Rojas-González, L., Párraga-Vera, L., Veliz-Zevallos, I. & Villacís-Meza, L. (2021). Programa educativo para la prevención del Síndrome de Burnout y Estrés Laboral en docentes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí, República del Ecuador. *Polo del conocimiento*, 6(11). Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3258/7231>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Hall, C., & Lilliecreutz, C. (2017). *A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms*. *BMC Public Health*, 17(1), 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. (2023). *Educator well-being and professional communities: Findings from international studies*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
- Banco Mundial. (2024). *Informe sobre educación y bienestar docente*. Banco Mundial.
- Beames, J., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O’Dea, B. & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Bisquerra, R. & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1. 9-29
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org>

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2024). *Taller Diagnóstico Participativo para el Bienestar de los Equipos Educativos*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2024/09/2024.09-Manual-Taller-Diagnostico-Bienestar.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile. (2022). *Profundización en la salud docente*. Recuperado de: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2022/11/Profundizacion-Salud-Docente.pdf>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2020). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1300-1312.
- Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2022). Teacher wellbeing: A review and agenda for future research. *Educational Psychology Review*, 34, 867–895. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-y>
- Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R. & Bauman, A. (2021). Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice. *Australian Journal of Education*, 65(2), 139-152. <https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.1177/000494412111003429>
- Dávila, J. (2018). *Bienestar profesional del docente en la escuela: revisión teórica y estrategias de intervención desde la psicología educacional*. En F. Leal (Ed.), *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo*. Temas de Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad. (pp. 297-326). Noveduc. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/337974326\\_Bienestar\\_profesional\\_del\\_docente\\_en\\_la\\_escuela\\_revisión\\_teórica\\_y\\_estrategias\\_de\\_intervención\\_desde\\_la\\_psicología\\_educacional](https://www.researchgate.net/publication/337974326_Bienestar_profesional_del_docente_en_la_escuela_revisión_teórica_y_estrategias_de_intervención_desde_la_psicología_educacional)
- Declaración de Singapur. (2010) *En: 2a Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21-24 de julio de 2010*. Recuperado de: <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20SINGAPUR.pdf>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Espinoza, C. (2021). *Cuidado mutuo en la comunidad docente: Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18779/vinculo-entre-docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estrada-Araoz, E. G., Bautista Quispe, J. A., Velazco Reyes, B., Mamani Coaquira, H., Ascona Garcia, P. P., & Arias Palomino, Y. L. (2023). Post-pandemic mental health: Psychological distress and burnout syndrome in regular basic education teachers. *Social Sciences*, 12(5), 279. <https://doi.org/10.3390/socsci12050279>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L. & Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa “CRECIENDO” (creando competencias de inteligencia emocional en nuevos

- docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Education and COVID-19: Recovery and resilience*.
- Fundación Educacional Oportunidad. (2023). *Estudio Nacional sobre Bienestar Docente y Calidad de Vida*.
- García-Avalos, M. E., Carrera-Álvarez, E. R. & Peralta-Beltrán, Á. R. (2024). Relación entre la fatiga laboral y el síndrome de burnout en el personal docente universitario. *Gestio et Productio. Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 6(1), 404-422. <https://doi.org/10.35381/gep.v6i1.103>
- García Baldán, M. (2020). *Un programa de intervención en psicología positiva para aumentar el bienestar de los docentes*. En E. Monzó Nebot (Ed. lit.), *Les ciències humanes i socialsperspectives emergents per als reptes de les societats multiculturals*. (pp. 151-162). Recuperado de: [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187829/9788417900717\\_Emergentes.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187829/9788417900717_Emergentes.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- García-Carmona, M., Marín, M.D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Soc. Psychol. Educ.* 22, 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García Cruz, R., Valencia Ortiz, A. I., Rueda León, L. V., Consuelos Barrios, M., & Guerrero Rivero, A. M. (2022). Intervención universal selectiva indicada para docentes: propuesta para el funcionamiento psicológico positivo. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 201-210.
- García, E., & Weiss, E. (2022). *Teacher stress and burnout: Causes, contributing factors, and solutions*. Economic Policy Institute.
- García, P. & Rodríguez, A. (2022). *Síntomas de agotamiento emocional en maestros mexicanos*. Ciudad de México: Editorial Educación.
- Gil, D., Guevar, P. & Quintero, M. (2017). *Eficacia de las intervenciones para la prevención y reducción del síndrome de burnout: una revisión sistemática*. [https://doi.org/10.48713/10336\\_14179](https://doi.org/10.48713/10336_14179)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ?* Nueva York: Bantam Books.
- González, L., Fernández, D. & Vega, L. (2018). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-10.
- Hakanen, J. J., Peeters, M. C. W. & Perhoniemi, R. (2021). Enriching Job Resources and Burnout: The Role of Job Crafting. *International Journal of Stress Management*, 28(1), 1-10.
- Hermosa-Rodríguez, A. M. (2019). Intervenciones en estrés laboral: un análisis a partir del modelo bioecológico de Bronfenbrenner. *Psicología y Salud*, 29(2), 167-176. <https://doi.org/10.25009/pys.v29i2.2583>

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). *Encuesta Nacional Suplementaria de Calidad de Vida, 2020*.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2019). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (14 de marzo, 2025). *Junaeb publica los Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y Vulnerabilidad Multidimensional (IVM) 2025. JUNAEB*. <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-los-indices-de-vulnerabilidad-escolar-ive-y-vulnerabilidad-multidimensional-ivm-2025/>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kulakova, O., Moreno Jiménez, B., Garrosa, E., Sánchez Hernández, M. & Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2679-2690. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.05.001>
- López, M. & Martínez, C. (2022). Burnout en docentes de primaria en Colombia. *Revista de Psicología Educativa*, 25(3), 45-60.
- López Martínez, O., García Jiménez, E. & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López- Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C. & Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 218-245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- Lupo, N., Herrera, A. & Cotrado, S. (2023). *Monitoreo pedagógico y satisfacción en docentes de nivel secundario*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.076>
- Maldonado, D. & Bustos, S. (2024). Desgaste profesional o burnout y su impacto en la calidad educativa. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 1550-1566. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7011>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the relationship. *Burnout Research*, 3(1), 1-2.
- Milicic, N., Marchant, T. & López de Lérída, S. (2021). *Formación emocional en entornos educativos: Temas centrales y desafíos*. SM.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley N° 20.370: Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (2021). *Encuesta nacional docente: Informe nacional, 2021*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Programas de Apoyo a la Docencia en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2022). *Estadísticas de matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales*.
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de Reactivación Educativa*. Recuperado de <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2023). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2023-2030*. Recuperado de <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2023). *Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos-Marzo-2023.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Plan de Reactivación Educativa 2024: Segundo Informe Semestral al Congreso Nacional de Chile*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2025). Ficha Establecimiento. *Más información mejor educación*. <https://mi.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- Montero, M. & Florentino, B. (2022). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61-76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- [Nombre de la institución]. (2024). *Síntesis del Proyecto Educativo Institucional 2024*. Ministerio de Educación: División de Educación General.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Teachers and school leaders as lifelong learners: The work and learning conditions of teachers and school leaders*. OECD Publishing.
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Directrices sobre salud mental en el trabajo*. <https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/lang--es/index.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de*

- Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Condiciones laborales y estrés en la docencia en América Latina*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Promoting teacher well-being for improved educational outcomes*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Replantear los futuros de la educación: Un nuevo contrato social*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)*.
- Osorio, J. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Medicina* (Buenos Aires), 60(2), 255-8.
- Pegalajar, M. C. & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3). 95-106
- Pérez, L., Gómez, R. & Torres, J. (2023). *Estrés docente en Chile: Un estudio sobre la carga laboral*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Desigualdad en Chile: Un desafío persistente en un país de altos ingresos*. Recuperado de: <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desigualdad-en-chile--un-desafio-persistente-en-un-pais-de-altos-.html>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.
- Samaniego, E., Reyes, V. & Álvarez, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 57-77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>
- Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2014). *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health*. Bridging Occupational, Organizational and Public Health. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (2017). *Manual de promoción del bienestar docente en establecimientos educacionales*. Recuperado de: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Manual-Bienestar-Docente.-SENDIA.pdf>
- Sepúlveda, J., Rojas, S. & Padrón, Y. (2022). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes chilenos: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Spencer, C., Silva, M., Mederos, M. C. & Gutiérrez, M. (2018). Entorno laboral saludable en las instituciones educativas y riesgos psicosociales del personal docente. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 121-126. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i4.371](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.371)
- Unión Europea. (2023). *Comprehensive approaches to teacher burnout: Educational policy report*. European Union.
- Unión Europea. (2023). *Informe sobre la carga laboral y el bienestar docente*. Bruselas: Unión Europea.
- Valdés, R., Núñez, C., & Bustos, C. (2021). Desafíos en la implementación de políticas de bienestar docente en Chile: Percepciones de directivos y profesores. *Revista Calidad en la Educación*, 55, 198-217.
- Weißenfels, M., Benick, M. & Perels, F. (2021). Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? *International Journal of Educational Research*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
- Yeh, C.S.H. & Barrington, R. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond e a qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125(8). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: Conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>
- Zhou, S., Slemp, G.R. & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

## **Anexos**

- Actas de primer contacto.
- Proceso de diagnóstico.
- Validación social del diagnóstico.
- Círculos de bienestar.
- Manual de actividades de círculos de bienestar.
- Plan de reconocimiento laboral.