



**ESTRÉS Y EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA
ESCUELA JAVIERA CARRERA D673, COMUNA CORONEL, REGIÓN DEL BIO BÍO,
2025**

Autoras:

Daniela Lucía Cuevas Velozo

Evelyn Natalia Moll Velozo

Tutoras:

Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Dra. Amely Vivas Escalante

Santiago de Chile, 2025

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios primeramente por permitir poder superarme día a día y a mi hija, quien ha sido mi mayor razón para continuar este camino. Gracias por tu ternura, por tus abrazos que siempre llegaron en el momento justo y por tu paciencia cuando debía estudiar o escribir. Tu alegría ilumina mis días y me recuerda que todo esfuerzo vale la pena.

A mi esposo, compañero incondicional, gracias por tu amor que sostiene, por escucharme y por creer en mí siempre. Por tu comprensión en las largas horas de trabajo, por tu apoyo silencioso pero firme, y por hacerme sentir que nunca caminaba sola. Tu presencia ha sido un pilar esencial para llegar hasta aquí.

A ambos, mi familia, mi refugio y mi impulso: gracias por ser la fuerza que me levantó en cada momento de cansancio y la alegría que celebró cada pequeño avance. Este logro es tan mío como de ustedes.

DANIELA CUEVAS VELOZO

En primer lugar, agradezco a Dios por haberme dado la vida, la fortaleza y la guía para perseverar y alcanzar este anhelado objetivo académico.

A mi familia, a mi amado Juan Pablo porque sin su apoyo nada sería posible y muy especialmente a mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por haberme enseñado el valor del esfuerzo y la dedicación.

A mis queridos hijos, Benjamín y Leonor por su paciencia, comprensión y por ser la luz que ilumina mi camino y la inspiración diaria para seguir adelante.

A todas aquellas personas que de manera directa o indirecta contribuyeron a la realización de esta. Su ayuda ha sido invaluable.

Gracias de Corazón

EVELYN MOLL VELOZO

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	3
Planteamiento del Problema	3
Formulación del Problema	5
Interrogante general	5
Interrogantes específicas	5
Objetivos de la Investigación	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	6
Justificación de la Investigación	
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
Antecedentes de la Investigación	8
Bases Teóricas	11
Definición de Conceptos	31
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	32
Enfoque de la Investigación	33
Tipo de Investigación	33
Diseño de la Investigación	33
Población	34
Muestra	34
Operacionalización de la Variable	35
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	36
Validez de Instrumento	36
Análisis e Interpretación de los Datos	37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	38
Descripción del Trabajo de Campo	38
Diseño de la Presentación de los Resultados	38
Resultados	40
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	52
Conclusiones	52

Recomendaciones	53
REFERENCIAS	55
ANEXOS	58
A. Instrumento	59
B. Validez del Instrumento	63

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable, dimensiones, indicadores, ítems y escala de medición	36
Tabla 2. Promedio de la dimensión estrés laboral	41
Tabla 3. Promedio de la dimensión Burnout	43
Tabla 4. Resumen de las dimensiones de la variable estrés	44
Tabla 5. Promedio de la dimensión Práctica pedagógica	46
Tabla 6 Promedio de la dimensión planificación de la enseñanza	47
Tabla 7 Promedio de la dimensión retroalimentación del aprendizaje	49
Tabla 8 Resumen de las dimensiones de la variable desempeño docente	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Dimensión estrés laboral	41
Gráfico 2. Dimensión Burnout	43
Gráfico 3. Dimensiones de la variable estrés	45
Gráfico 4. Dimensión Práctica pedagógica	46
Gráfico 5 Dimensión planificación de la enseñanza	48
Gráfico 6 Dimensión retroalimentación del aprendizaje	49
Gráfico 7. Dimensiones de la variable desempeño docente	51

RESUMEN

El objetivo de la investigación estuvo centrado en analizar la relación entre el estrés laboral y el desempeño docente en los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna de Coronel, Región del Biobío, año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptivo y un diseño no experimental transeccional. La población estuvo constituida por los diecisiete (17) docentes del establecimiento, quienes conformaron la muestra total. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario estructurado, compuesto por ítems organizados según las dimensiones de estrés laboral, burnout y desempeño docente, utilizando una escala Likert de cinco alternativas. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos en metodología e investigación educativa. Los resultados se centraron principalmente en la presencia de altos niveles de agotamiento emocional, percepciones críticas sobre el clima institucional y una marcada sobrecarga administrativa. En cuanto al desempeño docente, se observaron respuestas favorables en las dimensiones práctica pedagógica, planificación y retroalimentación del aprendizaje.

Palabras clave: estrés laboral, burnout, desempeño docente, clima institucional.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las transformaciones sociales, institucionales y educativas han generado nuevas demandas para quienes integran las comunidades escolares, otorgando especial relevancia al bienestar y desempeño de los equipos docentes. En este escenario, el estrés laboral y el agotamiento profesional se han convertido en fenómenos de interés creciente, ya que influyen directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y en el clima escolar. El profesorado, al enfrentar sobrecarga administrativa, presión evaluativa, dificultades en la gestión del aula y condiciones laborales exigentes, ve impactado su equilibrio emocional y su capacidad para desarrollar una práctica pedagógica efectiva.

El estrés y el burnout docente abarcan aspectos emocionales, cognitivos y organizacionales, y se relacionan con variables como el liderazgo escolar, el clima institucional, la percepción de apoyo, la autoeficacia profesional y la carga de trabajo. Estas condiciones pueden afectar la planificación, la motivación, la interacción pedagógica, la retroalimentación y, en general, el desempeño docente. Por ello, comprender cómo estas variables se manifiestan en los establecimientos educativos resulta fundamental para promover ambientes de trabajo saludables y procesos de enseñanza más efectivos.

Al mismo tiempo, el desempeño docente constituye un eje central para el logro de aprendizajes significativos y para la construcción de una educación de calidad. Este desempeño incluye la planificación de la enseñanza, la práctica pedagógica y la retroalimentación del aprendizaje, elementos que requieren condiciones laborales adecuadas y un bienestar profesional sostenido. Cuando los docentes experimentan estrés prolongado o desgaste emocional, dichas prácticas pueden verse debilitadas, afectando tanto la experiencia educativa como el clima de convivencia escolar.

Considerando estas perspectivas, la presente investigación se orienta a analizar la relación entre el estrés laboral y el desempeño docente en la Escuela Javiera Carrera D-673, ubicada en la comuna de Coronel, Región del Biobío. Este contexto educativo presenta condiciones laborales y sociales que hacen pertinente estudiar cómo las demandas del entorno pueden influir en la labor pedagógica y en la percepción que los

docentes tienen de su propio desempeño. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un cuestionario aplicado a la totalidad del profesorado del establecimiento.

El proyecto de investigación se organiza de la siguiente manera: El Capítulo I, denominado El Problema, expone el planteamiento del fenómeno a estudiar, la formulación del problema, los objetivos generales y específicos, y la justificación de la investigación. El Capítulo II, Marco Teórico, presenta los antecedentes internacionales y nacionales, las bases teóricas que sustentan las variables, y la definición de los conceptos clave. El Capítulo III, Marco Metodológico, detalla el enfoque, tipo y diseño de investigación, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento de validación e interpretación; el Capítulo IV expone los resultados obtenidos y el análisis correspondiente.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

A nivel internacional, diversos organismos han advertido sobre el deterioro progresivo de las condiciones laborales en el ámbito educativo. La Organización Mundial de la Salud (2019), mediante la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), ha reconocido el síndrome de burnout como un fenómeno asociado al estrés crónico laboral, lo que constituye una amenaza directa para la salud mental. En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), a través del estudio TALIS, evidenció que los docentes de numerosos países, incluyendo Chile, reportan altos niveles de agotamiento emocional, pérdida de motivación y escaso reconocimiento institucional, generando un entorno de creciente vulnerabilidad profesional.

En el plano nacional, investigaciones recientes dan cuenta de las complejidades que enfrentan los docentes en Chile. El estudio de la Fundación SM, Santa María (2023) reveló que más del 50 % de los profesores identifica como principales fuentes de estrés la baja remuneración, el exceso de tareas administrativas, la falta de tiempo para la preparación pedagógica y los problemas de disciplina en el aula. Estos factores generan un clima laboral hostil que impacta directamente en la motivación profesional y la salud emocional del docente. Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2023) ha reconocido que el bienestar del profesorado requiere intervenciones institucionales que incluyan acompañamiento emocional, fortalecimiento del liderazgo escolar y mejora del clima organizacional; sin embargo, la implementación de estas medidas ha sido limitada e insuficiente.

En el ámbito regional, Bravo Lepe y Elizondo Gutiérrez (2023) realizaron un estudio en docentes de Chile y encontraron altos niveles de síndrome de burnout durante la pandemia: 93,4 % de agotamiento emocional, 84,9 % de baja realización personal y 66,4 % de despersonalización. Este enfoque cuantitativo-correlacional aporta evidencia reciente sobre cómo factores institucionales y organizacionales exacerbaban el malestar docente en el contexto nacional.

A nivel local, la Escuela Javiera Carrera D-673, ubicada en la comuna de Coronel, región del Biobío, constituye un caso representativo de esta problemática. Este establecimiento se inserta en un entorno urbano de alta vulnerabilidad social, con indicadores preocupantes como desempleo, violencia escolar y bajo capital cultural. En este contexto, los docentes enfrentan sobrecarga administrativa, presión por resultados estandarizados y escasa contención institucional, lo que propicia un deterioro en su salud mental, debilita su compromiso profesional y afecta la calidad de la enseñanza.

Las causas del estrés docente, entonces, son multifactoriales: van desde las exigencias laborales desproporcionadas, la falta de recursos materiales y humanos, hasta la ausencia de políticas efectivas de autocuidado institucional. Las consecuencias incluyen el incremento del ausentismo laboral, el deterioro de la calidad pedagógica, la desmotivación crónica y el abandono de la profesión docente. Frente a esto, algunas posibles alternativas de solución contemplan la implementación de programas de apoyo psicoemocional, la redistribución de las tareas administrativas, el fortalecimiento del liderazgo directivo y la creación de redes de acompañamiento entre pares.

Desde un enfoque cuantitativo, esta investigación se propone analizar la relación entre el nivel de estrés y el desempeño docente en la Escuela Javiera Carrera D-673, a fin de generar datos empíricos que sustenten futuras decisiones institucionales orientadas al bienestar profesional. El estudio busca no solo evidenciar la magnitud del problema, sino también aportar orientaciones que permitan transformar el entorno escolar en un espacio más saludable, sostenible y humano para quienes lo sostienen: las y los docentes.

Formulación del problema

Interrogante General

¿Cuál es la relación entre el estrés y el desempeño docente de los profesionales la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025?

Interrogantes Secundarias

¿Cuál es la relación entre el estrés y la práctica pedagógica de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna coronel, región del Bio Bío, 2025?

¿Cuál es la relación entre el estrés y la planificación de la enseñanza de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025?

¿Cuál es la relación entre el estrés y la retroalimentación del aprendizaje de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Analizar la relación entre el estrés y el desempeño docente de los profesionales la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025.

Objetivos Específicos

Establecer la relación entre el estrés y la práctica pedagógica de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025.

Determinar la relación entre el estrés y la planificación de la enseñanza de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025.

Identificar la relación entre el estrés y la retroalimentación del aprendizaje de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna Coronel, región del Bio Bío, 2025.

Justificación del problema

Esta investigación se justifica desde múltiples dimensiones interrelacionadas que evidencian la urgencia de abordar el impacto del estrés docente en el desempeño profesional, particularmente en contextos educativos vulnerables como la Región del Biobío.

A nivel teórico, el estudio se fundamenta en modelos explicativos del estrés laboral ampliamente reconocidos en la literatura científica. El modelo Demanda-Recurso (JD-R), propuesto por Bakker y Demerouti (2007), plantea que el desequilibrio entre las demandas laborales y los recursos institucionales disponibles es un factor central en la

aparición del desgaste profesional. Complementariamente, Salanova y Schaufeli (2009) advierten que cuando este desequilibrio se mantiene en el tiempo, se produce una disminución del compromiso docente, afectando directamente la motivación, la salud mental y la calidad del desempeño educativo.

Desde una perspectiva práctica, esta investigación busca generar conocimiento contextualizado sobre el fenómeno del estrés docente en la Escuela Javiera Carrera D-673, en la comuna de Coronel. En esta línea, los estudios de Montoya Aldea (2011) revelan que un número significativo de profesores de educación básica en las provincias de Biobío y Concepción presentan síntomas de agotamiento emocional y estrés postraumático, lo cual repercute directamente en su bienestar y en su desempeño en el aula. Este estudio permite comprender que el malestar docente no es solo una percepción individual, sino una condición estructural que debe ser analizada en su contexto real.

Asimismo, un estudio reciente realizado por la Fundación SM (2023) indicó que más de la mitad de los docentes chilenos considera que su principal fuente de estrés es la baja remuneración en relación con la responsabilidad de su labor. También se mencionan el exceso de carga administrativa, la falta de tiempo para preparar clases y las dificultades para mantener la disciplina como factores relevantes de desgaste. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de revisar las condiciones laborales que enfrentan los profesores y de visibilizar las consecuencias que esto tiene en la calidad de la educación que se imparte.

Desde el punto de vista social, el bienestar de los docentes se relaciona estrechamente con la calidad del sistema educativo. Tal como plantea el Ministerio de Educación de Chile (2023), cuidar a los equipos pedagógicos no es un acto individual, sino una responsabilidad colectiva del sistema, ya que su equilibrio emocional es esencial para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Un docente emocionalmente desgastado no solo pierde efectividad en el aula, sino que también se ve limitado en su capacidad para generar ambientes inclusivos, afectivos y significativos para el estudiantado. Según el Ministerio de Educación de Chile (2023),

La salud emocional de los equipos pedagógicos se configura como un elemento clave para garantizar el desarrollo integral del estudiantado. En este sentido, el bienestar docente no debe ser comprendido solo como una condición personal, sino como una

responsabilidad compartida por parte del sistema escolar. Su promoción implica el fortalecimiento de los climas laborales, el acompañamiento profesional y el reconocimiento efectivo del trabajo docente. (p. 4).

Esta afirmación pone de relieve que la salud mental del profesorado no es una preocupación individual sino estructural, lo que refuerza la necesidad de investigaciones como la presente.

Finalmente, desde un enfoque metodológico, esta investigación adopta un paradigma cuantitativo, el cual permite identificar y analizar de forma objetiva la prevalencia del estrés laboral docente y sus principales factores asociados. A través del uso de instrumentos estandarizados, como encuestas o escalas de medición, es posible recopilar datos numéricos que reflejen con precisión el nivel de afectación emocional y profesional de los docentes. Este enfoque facilita el análisis estadístico de variables relacionadas con el estrés, tales como la sobrecarga laboral, el clima organizacional y la percepción del apoyo institucional, proporcionando así evidencia empírica para fundamentar decisiones pedagógicas y políticas educativas.

En conclusión, esta investigación no solo se justifica por la necesidad de llenar vacíos teóricos y empíricos, sino por su capacidad de contribuir a una transformación educativa que reconozca el bienestar docente como condición indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes, la calidad pedagógica y la justicia social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como propósito fundamentar teóricamente la investigación que aborda la problemática del estrés y burnout en el contexto docente, particularmente en establecimientos educacionales chilenos. Para ello, se desarrollan antecedentes internacionales y nacionales que contextualizan el fenómeno desde una perspectiva empírica y actual, junto con las bases teóricas que sustentan las variables involucradas. Posteriormente, se analizan las dimensiones e indicadores asociados a cada variable, y se definen los conceptos clave relevantes para la comprensión integral del problema.

Antecedentes de investigación

Antecedentes Internacionales

Alghamdi (2023) realizó un estudio titulado “Aprendizaje a distancia y agotamiento docente en profesores de educación primaria en Yeda, Arabia Saudita”, cuyo objetivo fue evaluar los niveles de agotamiento profesional en docentes de educación primaria frente a la enseñanza a distancia durante la pandemia de COVID-19. Esta investigación, de enfoque cuantitativo y diseño transversal, se aplicó a 295 docentes mediante la adaptación árabe del Inventario de Burnout de Maslach (MBI). Entre los resultados más relevantes se encuentra que el 48,4 % de los docentes presentaba agotamiento emocional, el 26,4 % despersonalización y el 60 % una baja realización personal. Además, se identificó que los docentes de escuelas públicas reportaban mayor desgaste que sus pares del sector privado.

El estudio concluye que la enseñanza remota intensificó las condiciones laborales adversas y disminuyó la motivación profesional, aportando evidencia sobre la necesidad de fortalecer los factores protectores del bienestar docente en contextos institucionales complejos como el chileno.

Pyhältö (2021) desarrollaron una investigación longitudinal titulada “Burnout en docentes escolares: Resultados cuantitativos y cualitativos de un estudio de seguimiento en el sur de Suecia”, con el objetivo de identificar cambios en los niveles de burnout y su

asociación con factores como la carga laboral, la autoeficacia docente y el control organizacional. Se utilizó un enfoque mixto con una muestra de 490 profesores, aplicando el MBI-GS y entrevistas cualitativas. Los hallazgos revelaron que la baja autoeficacia y una elevada carga laboral predijeron aumentos significativos de burnout entre los dos periodos de medición.

Este estudio evidencia que el burnout no es un fenómeno estático, sino una condición fluctuante influida por los recursos disponibles y el clima institucional, lo cual permite comprender que la salud mental docente debe abordarse como una prioridad estructural y no solo individual.

Por su parte, Skaalvik y Skaalvik (2023) analizaron el agotamiento docente en relación con las conductas disruptivas del alumnado, el acoso laboral y el apoyo institucional, mediante un estudio cuantitativo titulado “Agotamiento docente: Los efectos de las conductas disruptivas de los estudiantes, la victimización por acoso laboral y el apoyo social de los colegas.” La muestra incluyó docentes de diversos niveles educativos en Europa, utilizando escalas estandarizadas y modelos de regresión lineal.

Los resultados demostraron que el agotamiento estaba positivamente asociado con el acoso laboral y la indisciplina escolar, mientras que el apoyo entre colegas actuaba como factor protector. Este estudio entrega valiosa evidencia sobre el impacto del clima organizacional y las relaciones interpersonales, dimensiones claves para el análisis del desempeño docente en el sistema chileno.

Antecedentes Nacionales

Valenzuela y Bravo (2021) desarrollaron el estudio Agotamiento emocional y desempeño pedagógico en contextos escolares de alta exigencia, cuyo propósito fue examinar la relación entre los síntomas de agotamiento profesional y la calidad del desempeño docente en establecimientos vulnerables. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto con una muestra de 52 docentes de la Región Metropolitana, utilizando el Inventario de Burnout de Maslach para Educadores y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados, se observó que los docentes con mayores niveles de agotamiento emocional enfrentaban más dificultades en la planificación de clases, mostraban menor motivación y una capacidad limitada para adaptar el currículum. Aun así, varios de ellos

intentaban mantener prácticas reflexivas, lo que evidencia la importancia de fortalecer los espacios de apoyo institucional. Este estudio es relevante para la presente investigación, ya que respalda la relación entre el desgaste profesional y el desempeño docente.

En la misma línea, Martínez y Herrera (2020) realizaron el estudio Factores psicosociales y bienestar docente en escuelas municipales de Chile, con el objetivo de identificar los elementos laborales que influyen en el estrés y la satisfacción profesional del profesorado. La investigación incluyó a 310 docentes de distintas regiones del país y empleó el Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO-ISTAS 21, complementado con entrevistas grupales. Los resultados mostraron que la sobrecarga administrativa, la presión de los procesos evaluativos externos y la falta de tiempo para la preparación pedagógica constituían factores críticos asociados al estrés. Además, se identificaron niveles moderados y altos de agotamiento emocional en una parte significativa del profesorado. Este antecedente aporta a la comprensión de cómo las condiciones laborales podrían influir tanto en el bienestar docente como en la efectividad de su práctica pedagógica.

De forma complementaria, Fuentes, Rojas y Contreras (2022) llevaron a cabo la investigación Estrés laboral y desempeño profesional docente en escuelas con alta vulnerabilidad escolar en Chile, empleando un enfoque cuantitativo con una muestra de 185 docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados. El estudio utilizó el Inventario de Burnout de Maslach para Educadores junto con un cuestionario de percepción del desempeño pedagógico. Los resultados mostraron que niveles elevados de estrés laboral se relacionaban con una menor percepción de eficacia, dificultades para gestionar el clima de aula y limitaciones en la adaptación de estrategias didácticas. Sin embargo, aquellos docentes que reportaban altos niveles de realización personal tendían a presentar mejores indicadores de desempeño, incluso cuando convivían con síntomas de desgaste emocional. Este estudio es pertinente para la investigación, ya que refuerza la relación entre el estrés, el agotamiento profesional y el desempeño docente en el contexto chileno.

Los antecedentes revisados, tanto internacionales como nacionales, muestran una tendencia común al señalar que diversas condiciones laborales podrían estar influyendo en el aumento del estrés y el agotamiento profesional en el cuerpo docente, lo que a su

vez podría afectar aspectos del desempeño pedagógico. Entre los factores más recurrentes se mencionan la sobrecarga administrativa, la presión asociada a evaluaciones externas, la falta de tiempo para la preparación pedagógica, la calidad del clima institucional y el apoyo limitado entre pares. Estos elementos aparecen vinculados en los estudios revisados con mayores niveles de agotamiento emocional, dificultades en la planificación, menor motivación y desafíos para adaptar estrategias de enseñanza a las necesidades del estudiantado.

De manera complementaria, los antecedentes nacionales incorporados particularmente los estudios de Valenzuela y Bravo (2021), Martínez y Herrera (2020), y Fuentes, Rojas y Contreras (2022) coinciden en señalar que las condiciones psicosociales del trabajo docente en Chile podrían estar modulando tanto el bienestar de los profesores como la efectividad de su práctica pedagógica. A pesar de ello, los estudios también destacan ciertos elementos protectores, como la colaboración entre pares, la reflexión pedagógica, la percepción de logro y la realización personal, los cuales podrían contribuir a sostener el desempeño docente aun en contextos de alta demanda.

En conjunto, estos antecedentes respaldan la pertinencia de analizar la relación entre estrés, agotamiento y desempeño docente en el contexto escolar chileno, estableciendo un marco de referencia empírico que aporta fundamento al propósito de la presente investigación, orientada a examinar esta relación desde un enfoque cuantitativo y contextualizado.

Bases Teóricas

Variable: Estrés

La teoría del estrés laboral desarrollada por Lazarus y Folkman (1986) sostiene que el estrés es el resultado de una relación particular entre el individuo y su entorno, la cual es evaluada como amenazante o desbordante de los recursos personales. Esta perspectiva ha sido ampliada por autores más recientes como Becerra y Castillo (2021), quienes adaptan este enfoque al contexto educativo, destacando cómo las demandas institucionales afectan el bienestar docente.

En cuanto al burnout, Maslach y Leiter (2017) definen este fenómeno como una respuesta prolongada al estrés crónico laboral, caracterizado por agotamiento emocional,

despersonalización y baja realización personal. Estudios recientes, como los de Bellei y Valenzuela (2022), han asociado estas dimensiones con factores estructurales como la falta de apoyo institucional, sobrecarga de tareas administrativas y deficiencias en la gestión educativa.

El desempeño docente, según Valdés y Contreras (2023), se entiende como la capacidad del docente para implementar estrategias pedagógicas efectivas, establecer relaciones significativas con sus estudiantes y evaluar de manera oportuna el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este desempeño se ve afectado directamente por condiciones emocionales y contextuales como el estrés y el burnout.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable estrés

Dimensión: Estrés laboral

El estrés laboral docente puede definirse como una respuesta psicofisiológica que se genera cuando las exigencias del entorno educativo superan los recursos y capacidades percibidos del individuo para enfrentarlas de manera efectiva. Se manifiesta a través de una variedad de síntomas físicos, emocionales y conductuales, como ansiedad, agotamiento, irritabilidad, insomnio y dificultad para concentrarse. Según Becerra y Castillo (2021), el estrés docente no surge únicamente por la carga de trabajo, sino por la percepción de falta de control, apoyo y reconocimiento dentro del establecimiento escolar.

En la misma línea, Muñoz y Parra (2022) sostienen que el estrés en los docentes se ve intensificado por la presión constante para cumplir con metas académicas, la diversidad de necesidades de los estudiantes y la escasa formación continua en manejo del estrés. La literatura reciente ha reforzado la relevancia del estrés laboral docente como un factor que impacta profundamente en la calidad educativa.

El estudio de Carrasco y Martínez (2022), realizado en establecimientos públicos de la Región Metropolitana, concluyó que los docentes que reportaban altos niveles de estrés presentaban una disminución en su capacidad para planificar clases, mantener la motivación de los estudiantes y generar ambientes de aprendizaje positivos. Además, la sobrecarga administrativa y la participación obligatoria en actividades extracurriculares fueron identificadas como elementos que agravan la percepción de estrés.

Contreras y Morales (2023) destacan que uno de los elementos más críticos es la falta de reconocimiento a la labor docente, lo que genera un clima emocional negativo, especialmente en contextos escolares con altos niveles de vulnerabilidad social. De acuerdo con López y Barraza (2023), el estrés laboral docente se ha convertido en una problemática estructural que no solo afecta la salud mental de los profesores, sino también su estabilidad laboral y su vocación pedagógica. En consecuencia, los efectos del estrés docente pueden ser acumulativos y de largo plazo, influyendo en decisiones como la deserción de la profesión o el ausentismo prolongado.

En este contexto, es fundamental que las políticas educativas incorporen mecanismos de prevención y apoyo emocional para los docentes, reconociendo el estrés laboral como una dimensión prioritaria en la gestión institucional. La evidencia sugiere que estrategias como el acompañamiento psicosocial, la disminución de tareas administrativas y el fortalecimiento del liderazgo escolar pueden mitigar significativamente los niveles de estrés en el profesorado (Valenzuela & Riquelme, 2024).

Indicadores de la dimensión estrés laboral

a. Sobrecarga administrativa

La sobrecarga administrativa es uno de los principales estresores que afecta la labor docente, y se refiere al exceso de tareas burocráticas y operativas ajenas a la labor pedagógica, tales como informes, planificaciones extensas, reportes institucionales, evaluaciones externas y tareas administrativas repetitivas. Según Cárdenas y Barrientos (2019), esta situación incrementa significativamente la tensión emocional y reduce el tiempo disponible para preparar clases, innovar y atender las necesidades reales de los estudiantes.

Desde el enfoque del modelo Demanda–Recurso (JD-R), una alta carga administrativa sin el acompañamiento ni los recursos adecuados se convierte en una demanda estresante que puede desencadenar agotamiento emocional (Bakker & Demerouti, 2007). En el caso chileno, la Fundación SM (2023) evidenció que más del 50 % de los docentes identifica la sobrecarga administrativa como el principal factor generador de estrés, afectando directamente su motivación y su desempeño pedagógico.

b. Clima institucional

El clima institucional hace referencia a la percepción generalizada que tienen los docentes sobre el ambiente laboral, incluyendo el estilo de liderazgo, la cohesión del equipo, la comunicación organizacional y la claridad de roles. Un clima negativo, caracterizado por autoritarismo, desconfianza o falta de apoyo, se asocia directamente con niveles elevados de estrés laboral (Salanova & Schaufeli, 2009).

Según Torres y Fernández (2020), en muchas escuelas chilenas se reproducen culturas organizacionales burocráticas, con escasa participación docente en la toma de decisiones, lo que genera frustración, desmotivación y desgaste emocional. En contraste, un clima institucional positivo, con liderazgo pedagógico efectivo y redes de apoyo entre pares, se vincula con una mayor satisfacción laboral y menor riesgo de burnout (Zúñiga & Riquelme, 2022).

c. Relaciones interpersonales

Este indicador se refiere a la calidad de las interacciones que mantiene el docente con sus colegas, directivos, estudiantes y familias. Las relaciones interpersonales conflictivas, tensas o poco colaborativas constituyen un foco importante de estrés en los contextos escolares (Vera & Martínez, 2020). Las relaciones deterioradas generan un clima emocionalmente hostil, dificultan el trabajo en equipo y fomentan sentimientos de aislamiento profesional.

Por el contrario, relaciones positivas y basadas en la colaboración, el respeto mutuo y la empatía funcionan como factores protectores frente al estrés docente (Skaalvik & Skaalvik, 2019). En el caso chileno, estudios como los de Montoya Aldea (2011) han advertido que el aislamiento entre docentes, la competencia interna y la falta de espacios para el diálogo profesional agravan la carga emocional de los profesores, especialmente en contextos vulnerables.

Dimensión: Burnout

El burnout docente es un síndrome psicológico que afecta a profesionales de la educación como consecuencia de una exposición prolongada al estrés laboral crónico, caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y una reducida

realización personal en el trabajo. Maslach y Leiter (2021) explican que el burnout no es simplemente el resultado de una carga excesiva, sino que representa una desconexión profunda entre el trabajador y su entorno laboral, alimentada por la frustración y la pérdida de sentido en las tareas diarias. Este síndrome afecta de manera particular al profesorado debido a las altas exigencias emocionales que implica la interacción constante con estudiantes, apoderados y equipos directivos.

En el contexto educativo chileno, el burnout ha sido documentado como una problemática creciente, especialmente luego de la pandemia del COVID-19. Según el estudio de Bellei y Valenzuela (2022), la implementación forzada de la educación remota, sin formación ni recursos adecuados, incrementó significativamente los síntomas de agotamiento entre los docentes. A este escenario se suman factores estructurales como la sobrecarga administrativa, la presión por cumplir con estándares estandarizados, la escasa autonomía profesional y la falta de reconocimiento institucional, todos los cuales contribuyen a la aparición y mantenimiento del burnout.

Skaalvik y Skaalvik (2022), en su estudio aplicado a más de 1.200 docentes de escuelas urbanas, encontraron que el burnout está directamente asociado con la percepción de falta de apoyo por parte de la dirección escolar y la ausencia de espacios de contención emocional. Asimismo, González y Riquelme (2023) indican que la despersonalización una de las dimensiones más visibles del burnout– se manifiesta en actitudes de indiferencia, distanciamiento emocional e incluso cinismo hacia los estudiantes, lo que deteriora gravemente la calidad del vínculo pedagógico.

La literatura especializada también ha evidenciado que los efectos del burnout docente no se limitan al plano individual, sino que tienen repercusiones institucionales. Según Tapia y Morales (2021), los docentes afectados por este síndrome muestran una disminución en su desempeño, menor compromiso con la comunidad educativa y una alta intención de abandonar la profesión. Esta situación afecta negativamente los procesos educativos, al generar rotación de personal, pérdida de experiencia docente y debilitamiento de los equipos de trabajo.

Frente a este panorama, diversos autores proponen estrategias para la prevención y abordaje del burnout docente. Valdés y Contreras (2023) sugieren implementar programas institucionales de autocuidado y bienestar emocional, así como ofrecer

espacios de formación continua centrados en el manejo del estrés y el fortalecimiento de la identidad profesional. Por su parte, Álvarez y Tapia (2023) enfatizan en la necesidad de promover un liderazgo pedagógico más humano y participativo, capaz de construir un clima organizacional saludable que favorezca la colaboración, el reconocimiento y la valoración del rol docente.

En síntesis, el burnout docente representa un fenómeno complejo que debe ser comprendido desde una mirada sistémica, considerando tanto los factores individuales como los contextuales que lo originan. Su abordaje requiere políticas públicas integrales, así como una cultura escolar orientada al cuidado de quienes sostienen el proceso educativo día a día.

Indicadores de la dimensión Burnout

a. Agotamiento emocional

El agotamiento emocional se refiere al sentimiento de estar emocionalmente exhausto y sin energía para afrontar las demandas del entorno laboral. Es considerado el núcleo central del síndrome de burnout (Maslach & Jackson, 1981). Este indicador se manifiesta en sensaciones persistentes de fatiga, pérdida de entusiasmo por el trabajo y una disminución en la capacidad de involucrarse afectivamente con los estudiantes. Según Salanova y Schaufeli (2009), este agotamiento surge cuando las demandas laborales superan de forma sostenida los recursos disponibles del docente, lo que lleva a un colapso emocional progresivo.

Desde la perspectiva del modelo de demandas y recursos laborales (JD-R), el agotamiento emocional se produce por la exposición prolongada a condiciones estresantes, como sobrecarga de tareas, presión por resultados, conflictos interpersonales y falta de apoyo institucional (Bakker & Demerouti, 2007). En el contexto educativo chileno, investigaciones como las de Valenzuela y Bravo (2021) han evidenciado que los docentes de sectores vulnerables presentan altos niveles de agotamiento emocional, lo que afecta directamente su motivación y desempeño en el aula.

b. Despersonalización

La despersonalización se define como una respuesta de defensa psicológica ante el estrés prolongado, en la cual el profesional desarrolla actitudes negativas, cínicas o indiferentes hacia los estudiantes, colegas o el entorno laboral (Maslach & Jackson, 1981). Este indicador se caracteriza por una pérdida del vínculo afectivo con el trabajo docente, manifestándose en trato distante, desmotivación por la interacción pedagógica y una disminución en la empatía profesional.

Según Vera y Martínez (2020), la despersonalización es un mecanismo de desconexión emocional que permite al docente enfrentar situaciones de alta exigencia sin sufrir mayor daño psíquico. No obstante, su prolongación en el tiempo puede deteriorar gravemente la calidad del ambiente de aprendizaje y el clima escolar. En Chile, este fenómeno se ha intensificado debido a factores como la presión institucional, la evaluación estandarizada y la falta de reconocimiento profesional (Zúñiga & Riquelme, 2022).

c. Baja realización personal

La baja realización personal se refiere a la percepción subjetiva de ineficacia y falta de logro en el trabajo, generando sentimientos de frustración, inutilidad y desmotivación profesional (Maslach & Leiter, 2017). Este indicador implica que el docente no se siente competente ni valorado en su rol, lo que puede derivar en una disminución del compromiso pedagógico, la creatividad en la enseñanza y el sentido vocacional.

El modelo JD-R sostiene que la ausencia de recursos motivacionales, como la autonomía, el reconocimiento o la posibilidad de desarrollo profesional, incrementa la probabilidad de experimentar esta baja realización (Taris & Schaufeli, 2015). En el ámbito educativo chileno, Bellei (2015) advierte que las políticas de rendición de cuentas y control externo han debilitado el sentido de propósito docente, afectando negativamente su autoestima profesional y su satisfacción laboral.

Variable: Desempeño Docente

El desempeño docente constituye una dimensión fundamental del proceso educativo, ya que está directamente relacionado con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el funcionamiento institucional. Según Valdés y Contreras (2023), el

desempeño docente hace referencia al conjunto de prácticas pedagógicas, evaluativas y relacionales que el profesor desarrolla en el aula y en su entorno laboral, en función de alcanzar los objetivos de enseñanza y generar experiencias significativas de aprendizaje. Esta concepción involucra aspectos como la planificación, la implementación de estrategias didácticas, la gestión del clima del aula, la evaluación formativa y la capacidad de adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Desde un enfoque profesional, autores como Álvarez y Tapia (2023) señalan que el desempeño docente no debe evaluarse solo desde una perspectiva técnica, sino como una práctica situada que responde a contextos específicos, condiciones institucionales, características del estudiantado y trayectorias personales del profesorado. En ese sentido, el desempeño no se limita al cumplimiento de funciones formales, sino que implica compromiso ético, habilidades socioemocionales, dominio disciplinar y reflexión pedagógica constante.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2021) establece criterios que permiten orientar y evaluar el desempeño docente en cuatro dominios: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza efectiva para todos los estudiantes y compromiso profesional. Cada uno de estos ámbitos contiene descriptores que explicitan las buenas prácticas que se espera de los docentes, promoviendo así una mejora continua sustentada en evidencia y retroalimentación. Esta herramienta ha sido ampliamente utilizada tanto en procesos de evaluación como en la formación inicial y continua.

Diversos estudios han demostrado que el desempeño docente está condicionado por factores personales y contextuales. Carrasco y Martínez (2022) indican que los altos niveles de estrés y burnout reducen significativamente la efectividad del docente, especialmente en lo que respecta a la planificación, la gestión del aula y la retroalimentación oportuna. A su vez, Muñoz y Parra (2022) destacan que el acompañamiento pedagógico, la cultura colaborativa y el reconocimiento profesional favorecen un desempeño más reflexivo e innovador.

En el plano internacional, investigaciones como la de OECD-TALIS (2021) muestran que el desempeño docente mejora cuando existen condiciones laborales adecuadas, oportunidades de desarrollo profesional y climas escolares positivos. Asimismo, Skaalvik

y Skaalvik (2022) destacan que el apoyo emocional e institucional reduce la carga percibida y permite a los docentes centrarse en su labor pedagógica con mayor motivación y eficacia.

En definitiva, el desempeño docente es un constructo dinámico que integra competencias, valores y saberes en acción. Su fortalecimiento requiere no solo de formación continua, sino también de políticas públicas que garanticen condiciones laborales dignas, reconocimiento profesional y acompañamiento efectivo. Promover un alto desempeño docente es, en última instancia, apostar por una educación de calidad, equitativa y transformadora.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable desempeño docente

Dimensión: Práctica pedagógica

La práctica pedagógica se refiere al conjunto de acciones, estrategias y decisiones que el docente implementa de manera sistemática para propiciar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Esta práctica no se reduce únicamente a la ejecución de contenidos curriculares, sino que involucra dimensiones éticas, reflexivas, comunicativas y afectivas que configuran el quehacer docente en contextos escolares diversos. Según Ramírez y Salinas (2021), la práctica pedagógica implica planificar, desarrollar, evaluar y ajustar constantemente las estrategias didácticas en función de las necesidades del grupo curso, integrando tanto saberes disciplinares como competencias pedagógicas.

Desde una perspectiva crítica, Bello y Araya (2023) sostienen que la práctica pedagógica debe entenderse como un proceso reflexivo que permite al docente interrogar su propio quehacer, cuestionar las condiciones institucionales que median su trabajo y construir conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. En este sentido, la práctica se transforma en un espacio de transformación profesional que se retroalimenta permanentemente con la realidad del aula, las características del estudiantado y los desafíos sociales contemporáneos.

En el contexto chileno, el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) establece que una práctica pedagógica de calidad se manifiesta en la claridad de los objetivos de aprendizaje, la adecuación metodológica, la gestión efectiva del tiempo y los

recursos, y la capacidad del docente para mantener un ambiente de respeto y colaboración en el aula. Estas orientaciones han sido ampliamente utilizadas tanto en la evaluación docente como en los procesos de formación inicial y continua.

Diversas investigaciones han evidenciado que la calidad de la práctica pedagógica está profundamente influida por factores emocionales, institucionales y sociales. Por ejemplo, Muñoz y Parra (2022) concluyen que el estrés laboral y el burnout afectan la creatividad del docente, su capacidad de adaptación y la calidad del vínculo pedagógico. A su vez, Contreras y Morales (2023) señalan que la autonomía profesional, el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico son condiciones que potencian una práctica más reflexiva, contextualizada y centrada en el estudiante.

En el ámbito internacional, estudios como el de OCDE-TALIS (2021) muestran que los docentes que reportan sentirse valorados y apoyados por su comunidad educativa tienden a desarrollar prácticas más innovadoras, participativas y efectivas. Asimismo, el acceso a formación continua pertinente y actualizada se asocia con una mejora sostenida en la práctica pedagógica, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad escolar.

En conclusión, la práctica pedagógica constituye un eje articulador del desempeño docente, donde confluyen conocimientos, valores, habilidades y actitudes en permanente evolución. Su fortalecimiento requiere de condiciones institucionales que promuevan el desarrollo profesional, la autonomía, la innovación y el bienestar docente como pilares esenciales para una educación transformadora y de calidad.

Indicadores de la dimensión práctica pedagógica

a. Planificación

La planificación corresponde al proceso mediante el cual el docente diseña, organiza y anticipa las actividades de enseñanza y aprendizaje, definiendo objetivos, contenidos, estrategias didácticas, recursos y formas de evaluación. Este indicador es fundamental para garantizar la coherencia y efectividad del proceso educativo, ya que permite estructurar la enseñanza en función de las necesidades del grupo curso.

Según el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021), una planificación efectiva considera la diversidad del estudiantado, establece propósitos claros y promueve oportunidades significativas de aprendizaje. La falta de tiempo, el exceso de demandas

externas o la presión institucional pueden afectar la calidad de este proceso, generando improvisación, desarticulación curricular y frustración docente (Valenzuela & Bravo, 2021). Por ello, la planificación se asocia directamente al desempeño pedagógico y, a su vez, puede ser afectada por niveles altos de estrés laboral.

b. Motivación

La motivación docente se refiere al nivel de compromiso, entusiasmo y disposición interna del profesor para llevar a cabo su labor educativa. Está estrechamente vinculada a la percepción de sentido del trabajo, el reconocimiento profesional y el logro de metas pedagógicas. Una motivación elevada se traduce en mayor creatividad, perseverancia, innovación en el aula y disposición a enfrentar desafíos (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Por el contrario, cuando el docente experimenta agotamiento emocional, escasa valoración institucional o condiciones laborales adversas, su motivación tiende a disminuir, lo que repercute directamente en la calidad de la enseñanza (Salanova & Schaufeli, 2009). En contextos vulnerables, esta motivación también puede verse afectada por la falta de recursos, el clima escolar negativo o las relaciones conflictivas dentro del establecimiento (Zúñiga & Riquelme, 2022).

c. Clima en el aula

El clima en el aula se refiere al ambiente emocional, relacional y pedagógico que se construye dentro del espacio escolar y que influye de manera decisiva en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Según Muñoz y Parra (2022), un clima positivo se caracteriza por la existencia de relaciones respetuosas, una comunicación efectiva, normas claras, sentido de pertenencia y una convivencia basada en la empatía y la cooperación. Este entorno favorece la participación de los estudiantes, su seguridad emocional y su motivación para aprender.

El MINEDUC (/2021) destaca que el docente tiene un rol central en la construcción del clima del aula, mediante la promoción del respeto, el establecimiento de límites claros y la implementación de estrategias que fomenten la convivencia escolar. Así, el clima del aula no depende únicamente de los comportamientos individuales, sino que es el resultado de una cultura de aula que se co-construye diariamente.

Diversos estudios nacionales han evidenciado la relación directa entre el clima del aula y los logros académicos. Por ejemplo, Carrasco y Martínez (2022) encontraron que, en aulas con un ambiente emocionalmente seguro y organizado, los estudiantes mostraban mayor disposición a asumir desafíos, menor índice de deserción escolar y mejores resultados en pruebas estandarizadas. De igual forma, Arancibia y Poblete (2021) subrayan que la confianza mutua entre docente y estudiante mejora la participación y fortalece la autorregulación.

En este sentido, Pianta, Hamre y Allen (2020) indican que el clima emocional del aula incide incluso en el desarrollo de funciones ejecutivas y habilidades socioemocionales de los estudiantes. Asimismo, la investigación de Hattie (2019) sostiene que el clima de aula es uno de los factores más influyentes en el rendimiento académico, destacando la importancia de las expectativas claras, la retroalimentación efectiva y las relaciones positivas.

Desde una perspectiva docente, un buen clima de aula también se traduce en mayor satisfacción profesional y menor percepción de desgaste emocional. Tapia y Morales (2021) argumentan que los docentes que logran establecer vínculos afectivos y disciplinarios equilibrados reportan mayor bienestar laboral y sentido de eficacia. En este sentido, el clima del aula no es solo una condición para el aprendizaje, sino también un elemento protector frente al estrés docente.

En síntesis, el clima del aula es un componente esencial del proceso educativo que se construye de forma intencionada y sostenida. Requiere habilidades interpersonales, sensibilidad emocional, gestión pedagógica y una visión ética del rol docente. Promover un clima positivo implica crear entornos donde todos los estudiantes se sientan valorados, seguros y motivados, contribuyendo así al desarrollo integral de la comunidad escolar.

Dimensión: Planificación de la Enseñanza

La planificación de la enseñanza constituye un pilar central en el ejercicio docente, ya que permite organizar y anticipar los procesos pedagógicos de manera coherente con los objetivos de aprendizaje, las características del grupo curso y el contexto educativo. Según Gutiérrez y Alarcón (2021), planificar es proyectar el acto educativo de forma sistemática, estableciendo metas, seleccionando contenidos, definiendo estrategias

metodológicas y considerando formas de evaluación pertinentes. Una buena planificación no solo facilita el logro de aprendizajes significativos, sino que también otorga al docente herramientas para afrontar imprevistos, adaptar su práctica y reflexionar críticamente sobre su quehacer.

El MINEDUC (2021), a través del Marco para la Buena Enseñanza, establece que la planificación debe ser clara, flexible, contextualizada y centrada en los aprendizajes esperados. Debe considerar la diversidad de los estudiantes, el uso de recursos didácticos adecuados y la organización temporal de las actividades. En esta línea, Bello y Araya (2023) afirman que la planificación efectiva permite construir una enseñanza con sentido, favoreciendo la motivación, la participación y el compromiso del estudiantado.

Estudios recientes en el contexto chileno destacan la importancia de la planificación como herramienta para reducir la incertidumbre pedagógica y fortalecer la confianza profesional. Al respecto, Carrasco y Martínez (2022) indican que los docentes que planifican de manera regular y reflexiva logran una mejor gestión del tiempo, mayor cobertura curricular y mayor claridad en los procesos evaluativos. Asimismo, Valdés y Contreras (2023) señalan que la planificación colaborativa entre pares fomenta la innovación didáctica y la articulación interdisciplinaria.

Desde una perspectiva internacional, autores como Brookfield (2020) y González y Riquelme (2023) coinciden en que planificar no es una actividad meramente administrativa, sino un proceso pedagógico complejo que exige análisis de contexto toma de decisiones éticas y flexibilidad para reconfigurar lo planificado en función de los avances reales del grupo. Esta visión dinámica y situada de la planificación es fundamental para promover procesos educativos inclusivos, pertinentes y transformadores.

En definitiva, la planificación de la enseñanza es un acto profesional que articula teoría y práctica, previsión y flexibilidad. Requiere tiempo, conocimiento curricular, dominio metodológico y sensibilidad pedagógica para responder a las necesidades del aula y asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

Indicadores de la dimensión planificación de la enseñanza

a. Objetivos del aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje representan una declaración clara y precisa de lo que se espera que los estudiantes logren al término de una unidad o proceso educativo. Constituyen un componente esencial en la planificación docente, ya que orientan la enseñanza, guían la selección de contenidos y estrategias metodológicas, y permiten evaluar el progreso y logro de los aprendizajes. Según Díaz-Barriga (2020), los objetivos deben ser formulados en términos observables y medibles, para facilitar su implementación y evaluación. Esta claridad permite a docentes y estudiantes tener una ruta común hacia el aprendizaje, promoviendo procesos más intencionados y significativos.

El MINEDUC (2021) plantea que los objetivos de aprendizaje forman parte de las bases curriculares y se definen en cada asignatura y nivel educativo. Estos deben estar alineados con los propósitos formativos del sistema educativo, considerando el desarrollo integral de los estudiantes en dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Asimismo, el Marco para la Buena Enseñanza establece que el docente debe demostrar claridad en la formulación y comunicación de los objetivos, asegurándose de que los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos y por qué es relevante.

Valdés y Contreras (2023) destacan que los objetivos bien formulados permiten un enfoque más equitativo de la enseñanza, ya que facilitan la diferenciación pedagógica y el diseño de estrategias inclusivas. Del mismo modo, Carrasco y Martínez (2022) sostienen que la explicitación de los objetivos fortalece el vínculo pedagógico, ya que entrega al estudiante un propósito claro, mejora su autorregulación y aumenta su motivación intrínseca. Por tanto, los objetivos no son solo una herramienta técnica, sino también comunicativa y formativa.

Desde la perspectiva internacional, autores como Marzano (2020) y Hattie (2019) subrayan que establecer objetivos específicos, desafiantes y comprensibles impacta positivamente en los logros académicos, especialmente cuando se acompañan de criterios de éxito visibles y retroalimentación continua. Además, permiten a los estudiantes monitorear su propio progreso y tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje, desarrollando habilidades metacognitivas.

La calidad de los objetivos de aprendizaje también está estrechamente relacionada con la formación y autonomía docente. Bello y Araya (2023) señalan que la capacidad de formular objetivos pertinentes y contextualizados depende del conocimiento disciplinar del docente, su experiencia en el aula y su habilidad para integrar distintos enfoques curriculares. Por ello, la formación inicial y continua debe enfatizar la construcción reflexiva y crítica de los objetivos, como una herramienta para la mejora de la práctica pedagógica.

En síntesis, los objetivos de aprendizaje son más que enunciados curriculares; son un componente estratégico de la enseñanza que da sentido, dirección y coherencia al proceso educativo. Su formulación adecuada contribuye a garantizar una enseñanza orientada a resultados significativos, equitativos y transformadores para todos los estudiantes.

b. Uso de materiales

El uso de materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un componente clave en la mediación pedagógica, ya que permite apoyar, enriquecer y diversificar las experiencias educativas. Los materiales didácticos –ya sean impresos, digitales, manipulativos o audiovisuales– actúan como puentes entre los contenidos curriculares y los estudiantes, facilitando la comprensión, el interés y la motivación hacia el aprendizaje. Según Salinas y Muñoz (2021), el uso de recursos pertinentes y significativos permite representar conceptos abstractos de forma concreta, activar conocimientos previos y promover aprendizajes activos.

De igual manera, el MINEDUC (2021) establece que el docente debe seleccionar y utilizar materiales alineados con los objetivos de aprendizaje, adecuados a las características del grupo curso y contextualizados en la realidad del estudiantado. Asimismo, se promueve el uso de recursos inclusivos, que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje y que fomenten la participación de todos los estudiantes. En este sentido, el uso de materiales no debe limitarse a una función ilustrativa o complementaria, sino que debe integrarse de manera intencionada a la planificación pedagógica.

Diversas investigaciones han evidenciado que el uso efectivo de materiales mejora los resultados académicos y fortalece el vínculo entre el estudiante y el contenido. Por

ejemplo, Carrasco y Martínez (2022) encontraron que el uso de recursos digitales interactivos, como plataformas educativas o presentaciones visuales, aumenta la atención sostenida, mejora la comprensión lectora y promueve un aprendizaje autónomo. Asimismo, Bello y Araya (2023) destacan que los materiales manipulativos en matemáticas potencian el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo, especialmente en niveles iniciales.

Desde una perspectiva crítica, Valdés y Contreras (2023) sostienen que el uso de materiales también refleja las concepciones pedagógicas del docente. Por ello, es importante que su selección no se base únicamente en la disponibilidad o familiaridad, sino en criterios pedagógicos, éticos y culturales. En este sentido, el docente debe ser un mediador crítico que evalúe la pertinencia, validez y accesibilidad de los recursos utilizados, evitando reproducir estereotipos o sesgos presentes en algunos materiales comerciales o institucionales.

En el plano internacional, autores como Laurillard (2020) y Selwyn (2021) subrayan la importancia de integrar tecnologías educativas como parte del uso de materiales, especialmente en contextos post-pandemia. Estas herramientas permiten ampliar las oportunidades de acceso, personalizar los aprendizajes y fortalecer la colaboración entre docentes y estudiantes. Sin embargo, advierten que el uso de tecnologías debe ir acompañado de formación docente, criterios de selección y reflexión pedagógica sobre su impacto en el aprendizaje.

En conclusión, el uso de materiales es una estrategia pedagógica fundamental que debe estar al servicio de los aprendizajes y de la equidad educativa. Una selección cuidadosa, creativa y crítica de los recursos puede transformar el aula en un espacio dinámico, inclusivo y significativo para todos los estudiantes, contribuyendo al desarrollo integral y a la justicia educativa.

Dimensión: Retroalimentación del Aprendizaje

La retroalimentación del aprendizaje constituye un componente esencial del proceso educativo, ya que permite al docente orientar, ajustar y mejorar la enseñanza, al mismo tiempo que proporciona a los estudiantes información clave sobre su desempeño y posibilidades de mejora. Según Hattie y Timperley (2019), una retroalimentación

efectiva es aquella que no se limita a señalar errores, sino que ofrece una guía clara sobre qué se espera, qué se ha logrado y qué se puede hacer para avanzar. Este enfoque formativo transforma la evaluación en una herramienta de acompañamiento pedagógico continuo, favoreciendo la autorregulación y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje.

En el contexto chileno, el MINEDUC (2021) establece que la retroalimentación debe ser oportuna, específica, comprensible y centrada en los aprendizajes, de modo que motive al estudiante y fortalezca su sentido de logro. Esta orientación ha sido integrada en el Marco para la Buena Enseñanza, que señala que los docentes deben proporcionar devoluciones constructivas, basadas en criterios claros, que promuevan la reflexión y la autonomía del estudiante. Asimismo, se destaca la importancia de diversificar las formas de retroalimentación, incorporando tanto instancias orales como escritas, individuales y colectivas.

Diversos estudios han demostrado el impacto positivo de una retroalimentación bien diseñada. Por ejemplo, Arancibia y Poblete (2022) encontraron que los estudiantes que reciben comentarios claros y orientadores muestran mejoras significativas en la calidad de sus producciones escritas y en su participación en el aula. Del mismo modo, López y Cisternas (2023) evidenciaron que la retroalimentación centrada en el proceso –más que en el resultado final– fomenta una mayor perseverancia, autorreflexión y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Desde una perspectiva docente, la retroalimentación también representa una instancia de reflexión sobre la propia práctica. Como plantean Carrasco y Martínez (2022), el acto de retroalimentar permite al profesorado evaluar la efectividad de sus estrategias, identificar áreas de mejora y tomar decisiones pedagógicas informadas. Esta función bidireccional convierte la retroalimentación en una herramienta de desarrollo profesional, así como en un instrumento de justicia educativa, al permitir atender a las diferencias individuales de los estudiantes.

Por su parte, Brookhart (2020) destacan que una retroalimentación poderosa es aquella que se entrega dentro de una cultura de altas expectativas, respeto mutuo y confianza pedagógica. En este sentido, el vínculo afectivo entre docente y estudiante

potencia el impacto de la retroalimentación, haciendo que esta sea percibida no como una corrección, sino como una oportunidad de crecimiento.

En síntesis, la retroalimentación del aprendizaje es un proceso clave para garantizar la equidad y calidad educativa. Para que cumpla su función transformadora, es necesario que los docentes reciban formación específica en retroalimentación formativa, que cuenten con tiempo suficiente para su planificación y entrega, y que exista una cultura escolar que valore el error como parte natural del proceso de aprender.

Indicadores de la dimensión retroalimentación del aprendizaje

a. Uso de instrumentos de evaluación

El uso de instrumentos de evaluación es una práctica esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que permite recopilar información relevante sobre los avances, dificultades y logros de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje. Según González y Herrera (2021), los instrumentos de evaluación no solo permiten medir resultados, sino que deben ser diseñados para acompañar el proceso educativo, orientar la retroalimentación y favorecer una toma de decisiones pedagógicas informada. Entre los instrumentos más utilizados se encuentran las rúbricas, listas de cotejo, escalas de apreciación, pruebas escritas, portafolios y registros anecdóticos.

El MINEDUC (2021), en el Marco para la Buena Enseñanza, señala que el docente debe seleccionar instrumentos adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes, coherentes con los objetivos propuestos y validados técnicamente para asegurar su confiabilidad. Asimismo, se enfatiza la importancia de diversificar los instrumentos utilizados, de modo que se reconozcan los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, garantizando la equidad en la evaluación.

Diversas investigaciones han demostrado que la calidad de los instrumentos de evaluación incide directamente en la calidad de los aprendizajes. Carrasco y Martínez (2022) afirman que el uso de rúbricas detalladas y compartidas con los estudiantes mejora la comprensión de los criterios de éxito y potencia el aprendizaje autónomo. Por su parte, Valdés y Contreras (2023) destacan que los instrumentos de evaluación deben ser flexibles, adaptables al contexto y co-construidos, cuando sea posible, con los propios estudiantes, promoviendo así una cultura evaluativa participativa.

Desde una perspectiva crítica, Bello y Araya (2023) sostienen que los instrumentos de evaluación no deben ser empleados como dispositivos sancionadores, sino como herramientas éticas y pedagógicas que promuevan la justicia educativa. En este sentido, se requiere una mirada formativa, centrada en el acompañamiento continuo y en la mejora del proceso, más que en la simple calificación.

Por su parte, Black y Wiliam (2020) plantean que los instrumentos de evaluación más efectivos son aquellos que permiten monitorear el progreso en tiempo real y que proporcionan retroalimentación inmediata, tanto al estudiante como al docente. Además, la integración de tecnologías digitales ha facilitado el desarrollo de plataformas evaluativas más interactivas y personalizadas, que amplían las posibilidades de seguimiento y análisis de datos educativos.

Por consiguiente, el uso de instrumentos de evaluación debe entenderse como una práctica reflexiva, ética y estratégica que impacta directamente en la mejora de la enseñanza y en el logro de aprendizajes significativos. Para ello, es indispensable que los docentes desarrollen competencias evaluativas sólidas, accedan a formación continua en diseño de instrumentos y cuenten con apoyo institucional para implementar prácticas evaluativas contextualizadas, inclusivas y pertinentes.

b. Diversificación de técnicas evaluativas

La diversificación de técnicas evaluativas se refiere a la utilización de múltiples estrategias, métodos e instrumentos para valorar los aprendizajes de los estudiantes, atendiendo a la diversidad de estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, contextos y necesidades educativas. Esta práctica busca ampliar la mirada tradicional de la evaluación centrada en pruebas escritas, promoviendo enfoques más inclusivos, formativos y auténticos. Según González y Riquelme (2021), diversificar las técnicas evaluativas permite recoger información más rica y significativa sobre los procesos de aprendizaje, favoreciendo la equidad y la justicia educativa.

Al mismo tiempo, el MINEDUC (2021) enfatiza que una evaluación diversificada implica seleccionar técnicas pertinentes para distintos momentos del proceso educativo, como diagnósticas, formativas y sumativas, utilizando desde evaluaciones orales, debates, exposiciones, portafolios, proyectos, autoevaluaciones y coevaluaciones, hasta

herramientas digitales interactivas. Esta variedad no solo mejora la validez del proceso evaluativo, sino que también fortalece la participación de los estudiantes.

Investigaciones recientes en el ámbito chileno han destacado el impacto positivo de la diversificación en el rendimiento académico y la motivación. Carrasco y Martínez (2022) identificaron que los estudiantes que son evaluados mediante técnicas variadas, como rúbricas colaborativas, ensayos, presentaciones y juegos educativos, muestran mayores niveles de compromiso y confianza en sus habilidades. Asimismo, Bello y Araya (2023) sostienen que la diversificación permite al docente identificar fortalezas y debilidades individuales con mayor precisión, lo que facilita la retroalimentación personalizada y el diseño de apoyos pertinentes.

Desde un enfoque inclusivo, Valdés y Contreras (2023) destacan que la diversificación de técnicas evaluativas contribuye a superar barreras para el aprendizaje y la participación, ya que reconoce la heterogeneidad del estudiantado y rompe con esquemas rígidos que tradicionalmente han excluido a estudiantes con NEE. Además, permite validar distintas formas de expresión del conocimiento, legitimando procesos creativos, colaborativos y contextualizados.

Igualmente, Stiggins (2021) sostiene que las prácticas evaluativas diversificadas están alineadas con los principios del aprendizaje profundo y significativo. Estas prácticas promueven una evaluación para el aprendizaje, en la que los estudiantes se convierten en protagonistas activos del proceso evaluativo, desarrollando metacognición, autorregulación y autonomía.

En síntesis, la diversificación de técnicas evaluativas es una estrategia pedagógica indispensable para construir ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y centrados en el estudiante. Requiere una mirada flexible, creativa y reflexiva del docente, así como una cultura escolar que valore la evaluación como una herramienta de mejora continua y no como un fin en sí mismo.

2.3 Definición de conceptos

Agotamiento emocional: “Sentimiento de estar emocionalmente exhausto y sin recursos En docentes, se expresa en fatiga persistente y dificultad para continuar con las demandas laborales. Es medible por medio de escalas tipo Likert”. (Maslach & Jackson, 1981, p. 101).

Baja realización personal: “Implica la percepción de ineficacia y falta de logros. Los docentes con baja realización sienten que su trabajo no tiene sentido ni impacto. Se evalúa por medio de ítems que exploran la autopercepción del desempeño y motivación. (Skaalvik & Skaalvik, 2019, p. 9).

Burnout docente: “Una respuesta prolongada a factores estresantes emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo” Este constructo multidimensional se mide habitualmente con el Maslach Burnout Inventory (MBI), validado en el ámbito educativo”. (Maslach & Leiter, 2017, p. 6).

Clima institucional: “El conjunto de percepciones compartidas sobre el ambiente laboral, incluyendo liderazgo, relaciones y apoyo organizacional” (Skaalvik & Skaalvik, 2019, p. 8). Se puede medir por medio de escalas que evalúan la percepción del ambiente escolar.

Despersonalización: “Una actitud cínica o distante hacia los estudiantes y colegas. Se puede observar mediante afirmaciones que reflejan desconexión emocional o conductas automatizadas en el trabajo”. (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 34).

Desempeño docente: “El conjunto de acciones que realiza el profesor para promover el aprendizaje en sus estudiantes. Se evalúa a partir de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza, los cuales consideran aspectos como planificación, práctica pedagógica, evaluación y gestión del aula. (Ministerio de Educación de Chile, 2021, p. 4).

Estrés laboral docente: El estrés laboral docente se entiende como “una respuesta física y emocional nociva que ocurre cuando las exigencias del trabajo no coinciden con las capacidades, recursos o necesidades del trabajador” (Organización Mundial de la Salud, 2019, p. 6).

Motivación docente: “Se refiere a la disposición interna del profesor para comprometerse con su labor. Incide directamente en la calidad del desempeño y en el bienestar emocional del docente. Puede medirse a través de escalas que abordan entusiasmo, compromiso y sentido de propósito profesional. (Vera & Martínez, 2020, p. 56).

Planificación de la enseñanza: “Corresponde a la organización intencionada de los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones. Además, representa una planificación efectiva que refleja coherencia, propósito y adecuación a los contextos de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2021, p. 12).

Práctica pedagógica: “Es la implementación concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Su análisis considera cómo el docente planifica, motiva, utiliza recursos y gestiona el aprendizaje”. (Zúñiga & Riquelme, 2022, p. 89).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe detalladamente la metodología empleada en la presente investigación. Se abordan el enfoque, tipo y diseño del estudio; se especifican las características de la población y muestra; se presenta la tabla de operacionalización de la variable; se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos, su validez, y finalmente, los procedimientos aplicados para el análisis de los datos recopilados.

Enfoque de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por el uso de recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y describir fenómenos mediante herramientas estadísticas. De acuerdo con Hernández et al. (2022), este enfoque permite responder preguntas de investigación mediante la medición precisa y el análisis estadístico de datos. Creswell y Creswell (2018) coinciden en que el enfoque cuantitativo se basa en la objetividad, permitiendo identificar relaciones entre variables medibles. En la misma línea, Babbie (2020) sostiene que la investigación cuantitativa permite observar fenómenos sociales de forma sistemática, facilitando la identificación de patrones y tendencias.

Tipo de investigación

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptivo. Su propósito es detallar, caracterizar y especificar las propiedades y particularidades del fenómeno investigado: el estrés laboral docente. Hernández et al. (2021) afirman que la investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 92). Asimismo, Sampieri y Mendoza (2023) indican que este tipo de estudio permite organizar, representar gráficamente y analizar la información para construir perfiles del fenómeno, facilitando su comprensión sin intervenir en él.

En el ámbito educativo, este tipo de estudio permite obtener un diagnóstico claro del estrés docente en la Escuela Javiera Carrera, comuna de Coronel, entregando una base sólida para investigaciones futuras de tipo explicativo o correlacional.

Diseño de la investigación

El diseño adoptado corresponde a un diseño no experimental, transeccional, de tipo correlacional descriptivo. En este tipo de diseño, según Hernández et al. (2022), no se manipulan las variables, sino que se observa y analiza su comportamiento en un momento determinado. En primer lugar, se realiza una descripción detallada de las variables mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos que permiten identificar sus características y patrones de comportamiento. En segundo lugar, se busca establecer si existe una relación estadísticamente significativa entre las variables, sin atribuir causalidad entre ellas.

Este diseño es pertinente para el objetivo del estudio, ya que permite observar las variables tal como ocurren en la realidad escolar, sin manipularlas, analizando sus interrelaciones dentro del contexto natural en que se presentan.

Población y muestra

Población

La población corresponde al conjunto total de individuos que comparten características relevantes para la investigación. Según Hernández et al. (2014), la población es “el conjunto total de casos que cumplen con ciertas características definidas para un estudio”. De forma concordante, Creswell y Creswell (2018) indican que la población comprende todos los elementos sobre los que se desea generalizar los resultados.

En este estudio, la población está conformada por los 17 docentes en ejercicio de la Escuela Javiera Carrera, ubicada en la comuna de Coronel. Todos ellos cumplen con el criterio de ser profesionales de la educación básica y estar en ejercicio activo al momento de la recolección de los datos.

Muestra

La muestra es un subconjunto representativo de la población, seleccionado intencionadamente para garantizar la pertinencia del estudio. Hernández et al. (2022, p. 176) sostienen que la muestra es “un grupo reducido que refleja las características de la población, facilitando la inferencia de resultados válidos y confiables”.

La presente investigación empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a los 17 docentes que cumplían con el criterio de estar expuestos a situaciones generadoras de estrés laboral. Esta estrategia permite centrar el análisis en quienes presentan las características específicas objeto del estudio, asegurando así la validez de los resultados.

Operacionalización de la variable

La operacionalización permite traducir conceptos abstractos en dimensiones e indicadores observables y medibles. Coronel-Carvajal (2023) define este proceso como “el conjunto de técnicas y métodos que permiten medir la variable en una investigación”, mediante su descomposición en componentes específicos (p. 1). Esta etapa es clave para identificar y definir los elementos constitutivos de las variables, facilitando su medición y análisis. Así, cada dimensión se desglosa en indicadores concretos, que guían la construcción del instrumento de medición.

Tabla 1

Operacionalización de la variable, dimensiones, indicadores, ítems y escala de medición

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Independiente Estrés	Estrés laboral	Sobrecarga administrativa	1, 2	Escala de medición ordinal mediante la escala Likert Muy de Acuerdo, De Acuerdo, Ni en acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo.
		Clima institucional	3, 4	
		Relaciones interpersonales.	5, 6	
	Burnout	Agotamiento emocional	7, 8	
		Despersonalización.	9, 10	
		Baja realización personal	11, 12	
Dependiente Desempeño docente	Práctica pedagógica	Planificación	13, 14	Escala de medición ordinal mediante la escala Likert Muy de Acuerdo, De Acuerdo, Ni en acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo.
		Motivación	15, 16	
		Clima en el aula	17, 18	
	Planificación de la enseñanza	Objetivos de aprendizaje	19, 20	
		Uso de materiales	21, 22	
		Retroalimentación del aprendizaje	Uso de instrumentos de evaluación.	
Diversificación de técnicas evaluativas	25, 26			

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada será la encuesta, utilizando un cuestionario estructurado como instrumento de recolección de datos. Esta técnica es adecuada para estudios cuantitativos, ya que permite obtener datos precisos y sistematizados sobre la percepción de los participantes. Según Hernández et al. (2020), las encuestas son útiles para recopilar información representativa de un grupo amplio, siempre que el cuestionario esté bien estructurado.

De acuerdo con Medina et al. (2023), los instrumentos son herramientas específicas utilizadas para registrar información cuantificable, como cuestionarios, escalas o pruebas. En esta investigación, el instrumento de recolección de datos será un

cuestionario estructurado, diseñado a partir de las dimensiones e indicadores derivados de la operacionalización de la variable.

Validez del instrumento

La validez de contenido fue establecida mediante juicio de expertos. Según Medina (2023), la validez se refiere a la capacidad del instrumento para medir con precisión lo que se propone medir. En ese sentido, Corral (2022) destaca que el juicio de expertos permite verificar la claridad, coherencia y pertinencia de los ítems del instrumento, asegurando su objetividad.

El cuestionario fue revisado por tres expertos en tecnología educativa y uno en metodología de la investigación, quienes evaluaron su claridad, coherencia, pertinencia y suficiencia. Esta revisión garantizó la confiabilidad del instrumento y su adecuación al contexto educativo en que se aplicó.

Análisis y procesamiento de datos

Los datos obtenidos se analizaron mediante estadística descriptiva, utilizando herramientas como tablas de frecuencia y gráficos porcentuales. Según Rustom (2012), la estadística es una disciplina matemática que permite analizar datos de forma estructurada para extraer conclusiones válidas. El procesamiento de los datos se realizó en Microsoft Excel, mediante el uso de tablas dinámicas, gráficos y fórmulas estadísticas. Este procedimiento permitió representar visualmente los resultados y facilitar su interpretación.

La investigación se desarrolló en estricto apego a principios éticos y profesionales. Tal como plantean Torquemada y Loredó (2021), los principios éticos orientan la práctica docente e investigativa, resguardando la dignidad y el bienestar de todos los participantes. En consecuencia, se obtuvo consentimiento informado, se aseguró la confidencialidad de los datos y se evitó cualquier tipo de daño o exposición innecesaria.

Análisis e Interpretación de los Datos

El análisis de los datos implica el manejo de los datos obtenidos y contenidos en cuadros, gráficos y tablas. Una vez dispuestos, se inició su comprensión teniendo como único referente el marco teórico sobre el cual el analista construye conocimiento sobre el

objeto investigado. Es así como luego de aplicado el instrumento definitivo a la muestra, se determinó las frecuencias y porcentajes, los cuales fueron representados en tablas y figuras a través del programa Excel 2010, para la interpretación de resultados se utilizó la técnica de la estadística descriptiva.

De acuerdo con Faraldo y Pateiro (2018) consideraron que la estadística descriptiva “es una técnica que permite describir y analizar un grupo dado de datos, sin extraer conclusiones (inferencias) sobre la población a la que pertenecen” (p.24). Es decir, es una herramienta que accede a representar y examinar a un conjunto de datos. Asimismo, a dichos datos se aplicó las respectivas inferencias y las conclusiones respectivas. Los mismos, se organizaron en tablas de distribución de frecuencias y porcentajes para datos no agrupados, representándose en gráficos de barras para optimizar la visualización de las tendencias en las respuestas y se tenga una visión más precisa de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Javiera Carrera D-673, ubicada en la comuna de Coronel, Región del Biobío, durante el año 2025. La unidad educativa pertenece al sistema escolar municipal y cuenta con un equipo docente de enseñanza básica y media. La muestra estuvo constituida por los docentes participantes en esta investigación, quienes respondieron el instrumento diseñado para evaluar los niveles de estrés laboral docente y manifestaciones asociadas al síndrome de burnout.

Para llevar a cabo la aplicación, se efectuaron coordinaciones previas con la dirección del establecimiento para solicitar la autorización formal de ingreso y socializar los objetivos de la investigación. Luego de la aprobación respectiva, se realizaron dos visitas presenciales: en la primera, se presentó el estudio al profesorado y se explicó la modalidad de respuesta del instrumento; en la segunda, se procedió a su aplicación.

Antes de responder el cuestionario, se informó a los participantes sobre el carácter confidencial de la información y su uso exclusivo para fines investigativos. Asimismo, se explicó la estructura del instrumento, las instrucciones generales y el tiempo estimado de resolución.

El tiempo total destinado a la aplicación fue de aproximadamente 30 a 40 minutos, contemplando orientación previa, respuesta individual y entrega del instrumento. Posteriormente, los datos fueron recopilados, organizados y trasladados a una planilla Excel para su procesamiento.

Diseño de la presentación de los resultados

Los resultados obtenidos se presentan organizados según las dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización de la variable. Esta estructura permite una lectura clara y coherente con los objetivos de investigación.

Una vez finalizada la recolección, los datos fueron vaciados y sistematizados en una planilla digital elaborada en Microsoft Excel, herramienta que permitió clasificar los puntajes, obtener promedios, frecuencias y porcentajes.

Posteriormente, los resultados fueron representados gráficamente para facilitar su interpretación. Las gráficas se presentan mediante diagramas de barras, seleccionados según la pertinencia de la información. Asimismo, se acompañan tablas resumen, elaboradas para una mejor comprensión del lector y para resaltar los valores relevantes de cada dimensión.

Esta organización permite visualizar tendencias, niveles predominantes y relaciones entre los indicadores vinculados al estrés docente y burnout.

RESULTADOS

Dimensión Estrés Laboral de la variable Estrés

En la tabla y gráfico de la dimensión Estrés Laboral se observan tendencias relacionadas con la sobrecarga administrativa, el clima institucional y las relaciones interpersonales. En el componente de sobrecarga administrativa, el 60% se ubicó en Muy de acuerdo y el 40% en De acuerdo, lo que podría estar sugiriendo que las tareas administrativas son vivenciadas como exigentes y podrían influir en la disponibilidad de tiempo para la labor pedagógica. Investigaciones recientes, como la de Almeida, Ramos y Pérez (2022), señalan que la sobrecarga administrativa es uno de los factores que más podría contribuir al estrés docente, especialmente cuando limita el tiempo destinado a la planificación y a la interacción pedagógica.

Por otra parte, el clima institucional presenta una distribución distinta: un 50% se ubicó en Muy en desacuerdo, un 30% en En desacuerdo y un 20% en Neutro. Esta concentración en categorías negativas podría estar indicando que, desde la percepción de los docentes, el ambiente laboral no siempre favorecería la colaboración, la comunicación o el apoyo profesional. Skaalvik y Skaalvik (2020) plantean que percepciones negativas del clima institucional podrían relacionarse con mayores niveles de fatiga emocional y malestar laboral cuando se prolongan en el tiempo.

En cuanto a las relaciones interpersonales, se observa un 10% en Muy de acuerdo, un 45% en De acuerdo, un 45% en Neutro y un 10% en En desacuerdo. Esta distribución

podría estar mostrando una convivencia profesional diversa, combinando experiencias de apoyo con otras donde los vínculos no se perciben tan fortalecedores. Estudios recientes, como el de Aldrup, Klusmann y Lazarides (2020), indican que las relaciones entre colegas podrían influir directamente en el bienestar docente y en la forma en que enfrentan situaciones de estrés.

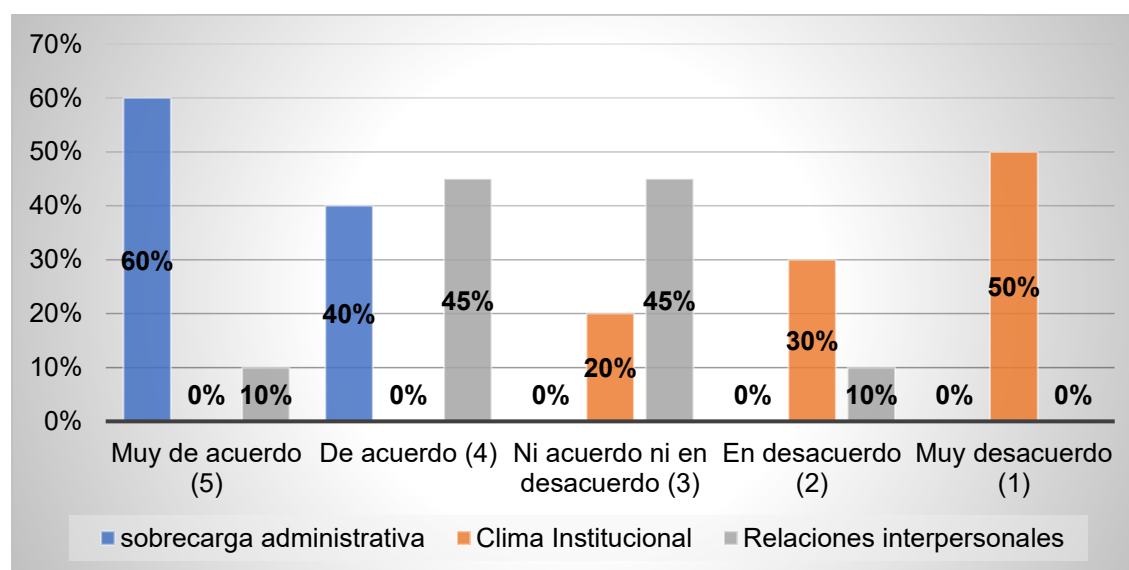
Tabla 2

Promedio de la dimensión estrés laboral

Dimensión	Indicadores	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Estrés laboral	Sobrecarga administrativa	60%	40%	0%	0%	0%
	Clima institucional	0%	0%	20%	30%	50%
	Relaciones interpersonales	10%	45%	45%	10%	0%
Promedio	—	23.3%	28.3%	21.6%	13.3%	16.6%

Grafico 1

Dimensión estrés laboral



Dimensión Burnout de la variable estrés

En la tabla y gráfico de la dimensión Burnout se aprecian tendencias asociadas al agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal. En el caso del agotamiento emocional, el 85% se ubicó en Muy de acuerdo y el 15% en De acuerdo, lo que podría estar indicando que una parte importante del profesorado experimenta desgaste al finalizar la jornada laboral. Autores actuales, como Sokal, Trudel y Babb (2020), explican que este tipo de agotamiento suele manifestarse cuando las exigencias laborales superan de manera sostenida la capacidad de recuperación diaria.

En relación con la despersonalización, los porcentajes se distribuyen entre un 50% en Neutro, un 20% en De acuerdo y un 30% en En desacuerdo. Esta variación podría estar sugiriendo percepciones diversas respecto al distanciamiento emocional, lo que podría estar indicando que algunos docentes no identifican con claridad la presencia de este fenómeno, mientras otros podrían estar experimentándolo de manera más explícita. Kokkinos y Stavropoulos (2022) señalan que la despersonalización podría aparecer como una respuesta ante demandas prolongadas que generan sobrecarga emocional.

En cuanto a la realización personal, el 40% se posicionó en Muy de acuerdo, el 50% en De acuerdo y un 10% en Neutro, sin respuestas en categorías negativas. Esta distribución podría estar indicando que la mayoría del profesorado percibe sentido y valor en su trabajo, aun cuando existan demandas intensas. Investigaciones recientes, como la de Han, Yoon y Cho (2021), plantean que la percepción de logro personal podría actuar como un factor protector frente al desgaste emocional, favoreciendo la motivación y el compromiso docente.

Tabla 3

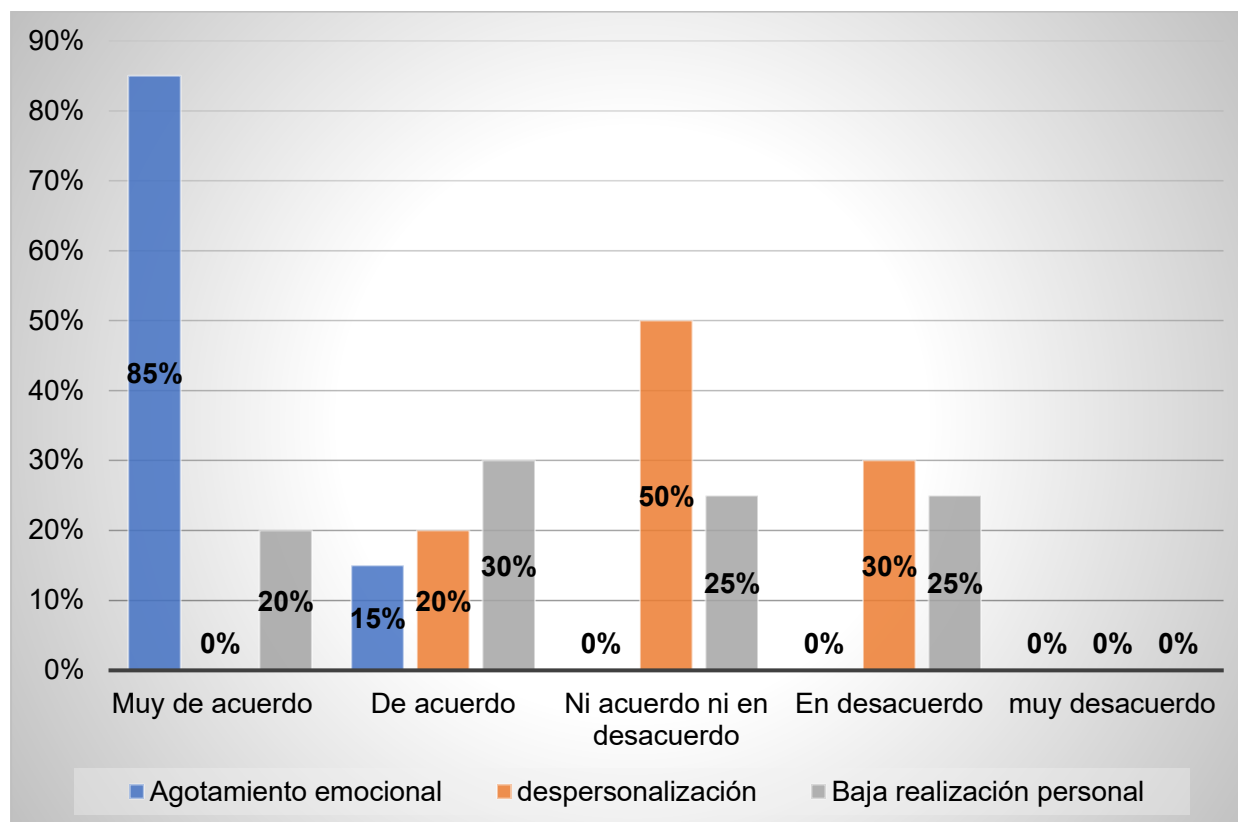
Promedio de la dimensión Burnout

Dimensión	Indicadores	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Burnout	Agotamiento emocional	85%	15%	0%	0%	0%
	Despersonalización	0%	20%	50%	30%	0%

	Baja realización personal	40%	50%	10%	0%	0%
Promedio	—	41.6%	28.3%	20%	10%	0%

Gráfico 2

Dimensión Burnout



Variable Estrés

La variable Estrés considera elementos vinculados a las condiciones laborales y al desgaste emocional del profesorado. En la dimensión Estrés Laboral, los promedios muestran que las categorías De acuerdo (28.3%) y Ni de acuerdo ni en desacuerdo (21.6%) concentran gran parte de las respuestas, mientras que Muy de acuerdo (23.3%) y los porcentajes asociados al desacuerdo (13.3% y 16.6%) se distribuyen de forma más variada. Esta combinación podría estar sugiriendo que los docentes experimentan la carga administrativa, el clima institucional y las relaciones laborales de manera distinta

según sus vivencias. Estudios recientes, como el de Almeida, Ramos y Pérez (2022), señalan que la carga administrativa podría influir significativamente en estas percepciones, mientras que Skaalvik y Skaalvik (2020) destacan que climas institucionales tensos podrían asociarse con respuestas más negativas.

En la dimensión Burnout, los promedios se concentran principalmente en Muy de acuerdo (41.6%) y De acuerdo (28.3%), lo que podría estar indicando que sensaciones asociadas al agotamiento emocional tienen una presencia más fuerte en este grupo. A su vez, la categoría Neutro (20%) podría estar sugiriendo que algunos docentes no identifican con claridad si presentan manifestaciones de desgaste emocional o distanciamiento afectivo. Estas variaciones coinciden con lo planteado por Sokal, Trudel y Babb (2020), quienes explican que los niveles de agotamiento pueden depender de cómo se enfrentan las demandas laborales y del apoyo disponible.

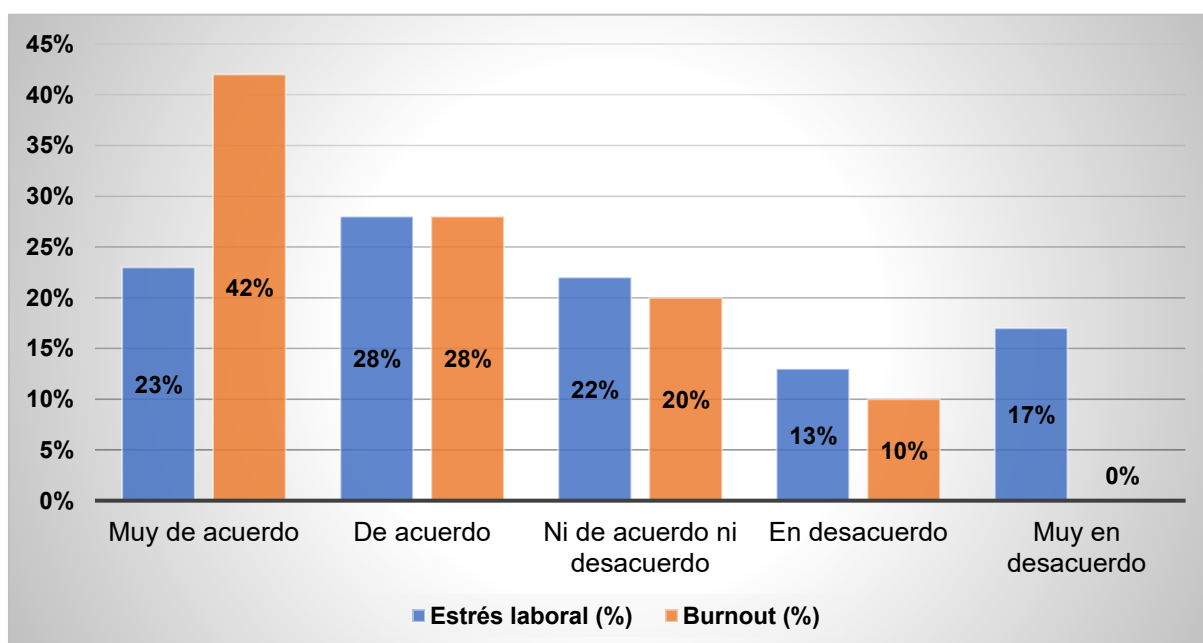
Tabla 4

Resumen de las dimensiones de la variable estrés

Variable	Dimensiones	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Estrés	Estrés laboral	23.3%	28.3%	21.6%	13.3%	16.6%
	Burnout	41.6%	28.3%	20%	10%	0%

Gráfico 3

Variable estrés



Dimensión Práctica Pedagógica de la variable Desempeño Docente

En la tabla y gráfico de la dimensión Práctica Pedagógica se observa que los componentes planificación, motivación y clima de aula alcanzaron un 100% en la categoría De acuerdo/Muy de acuerdo. Esta homogeneidad podría estar indicando que, para este grupo de docentes, las prácticas vinculadas a la organización de las clases, la implementación de estrategias motivacionales y el desarrollo de ambientes favorables forman parte habitual de su quehacer profesional.

La valoración positiva de la planificación podría relacionarse con lo señalado por Ainley y Carstens (2018) en el estudio TALIS, donde se destaca que la organización anticipada podría favorecer una enseñanza más clara y estructurada. En cuanto a la motivación, la unanimidad en las respuestas podría estar sugiriendo que se utilizan estrategias que promueven el interés del estudiantado, en línea con lo propuesto por Han, Yoon y Cho (2021) sobre el rol del logro profesional en el compromiso docente. Finalmente, los resultados asociados al clima de aula podrían estar mostrando que los docentes perciben que fomentan ambientes respetuosos y emocionalmente seguros, concordando con lo expuesto por Aldrup, Klusmann y Lazarides (2020) respecto a la importancia del apoyo emocional en los contextos educativos.

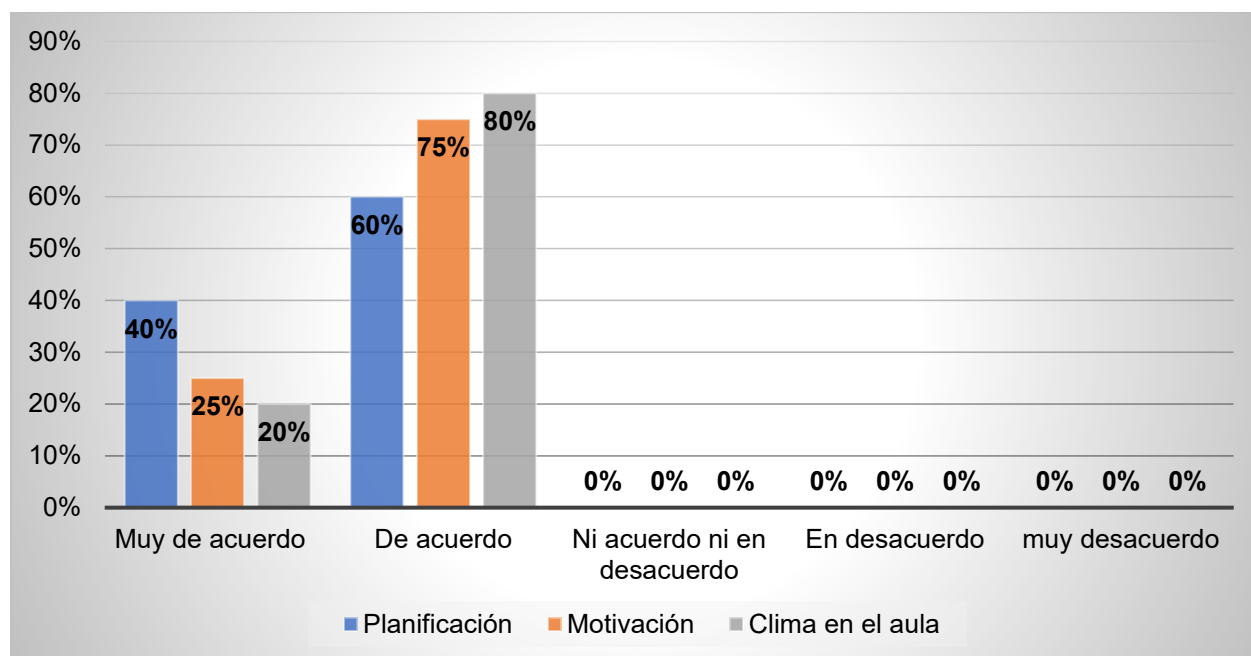
Tabla 5

Promedio de la dimensión Práctica pedagógica

Dimensión	Indicadores	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Práctica Pedagógica	Planificación	40%	60%	0%	0%	0%
	Motivación	25%	75%	0%	0%	0%
	Clima de aula	20%	80%	0%	0%	0%
Promedio	—	28.3%	71.6%	0%	0%	0%

Gráfico 4

Dimensión práctica pedagógica



Dimensión Planificación de la Enseñanza de la variable desempeño docente

En la tabla y gráfico de la dimensión Planificación de la Enseñanza se observan tendencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje y el uso de materiales didácticos. En los objetivos de aprendizaje, el 20% seleccionó Muy de acuerdo, el 70% De acuerdo y un 10% Neutro, lo que podría sugerir que la mayoría formula objetivos claros y pertinentes, aunque un grupo menor podría no tener totalmente definida su percepción sobre este aspecto. Investigaciones recientes, como las de Ainley y Carstens (2018), destacan que la formulación clara de los objetivos podría orientar de mejor manera el diseño de las actividades pedagógicas.

En términos del uso de materiales didácticos, el 25% se posicionó en Muy de acuerdo y el 75% en De acuerdo, lo que podría indicar que la integración de diversos recursos forma parte del proceso de enseñanza para este grupo. Almeida, Ramos y Pérez (2022) señalan que el uso de recursos variados podría favorecer la participación del estudiante, mientras que Aldrup et al. (2020) plantean que materiales adecuados podrían apoyar un mejor clima emocional en el aula.

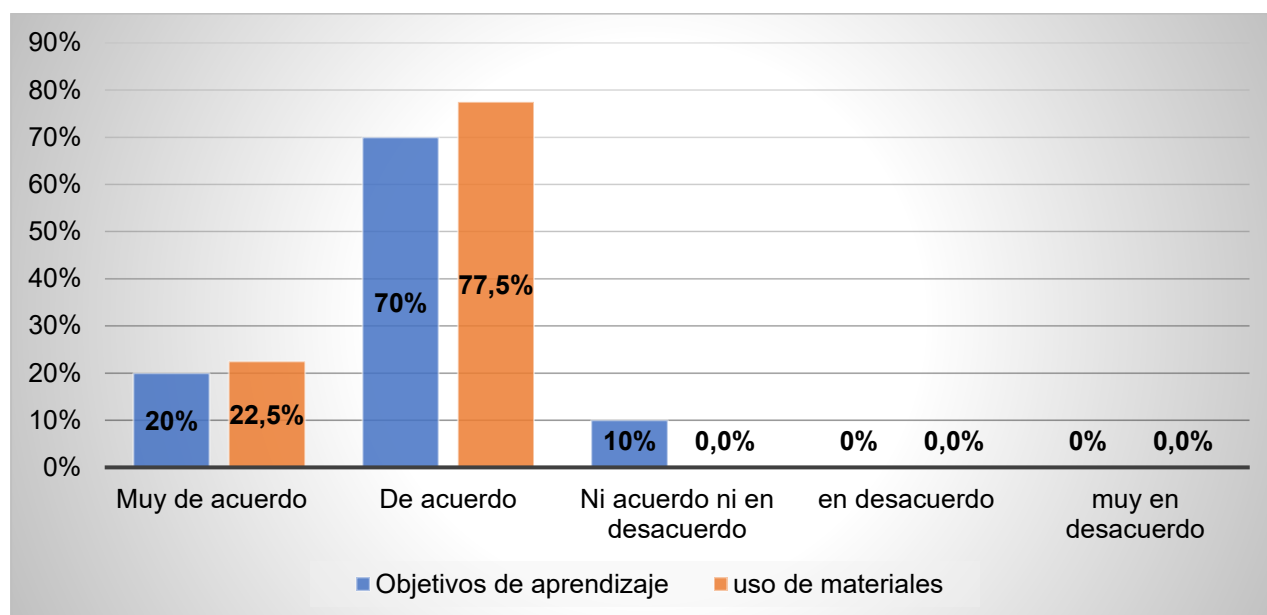
Tabla 6

Promedio de la dimensión planificación de la enseñanza

Dimensión	Indicadores	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni acuerdo en desacuerdo (3)	de ni En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Planificación de la enseñanza	Objetivos de aprendizaje	20%	70%	10%	0%	0%
	Uso de materiales	22.5%	77.5%	0%	0%	0%
Promedio	—	21.2%	73.7%	5%	0%	0%

Gráfico 5

Dimensión planificación de la enseñanza



Dimensión Retroalimentación del Aprendizaje de la variable desempeño docente

En la tabla y gráfico de la dimensión Retroalimentación del Aprendizaje se observa un 100% de respuestas en la categoría De acuerdo/Muy de acuerdo. Esta distribución podría estar indicando que la evaluación formativa se percibe como una práctica frecuente, especialmente en relación con el uso de instrumentos que permiten monitorear

el avance de los estudiantes y ofrecer devoluciones oportunas. Estudios contemporáneos, como los de Aldrup, Klusmann y Lazarides (2020), señalan que las prácticas evaluativas claras y consistentes podrían contribuir al bienestar y compromiso estudiantil.

Asimismo, la unanimidad en la diversificación de técnicas evaluativas podría estar mostrando que se utilizan distintas estrategias —rúbricas, portafolios, guías de observación u otros instrumentos— para recoger información sobre el aprendizaje. Según Han, Yoon y Cho (2021), este tipo de prácticas podría favorecer la participación del estudiantado y entregar una comprensión más completa del proceso formativo.

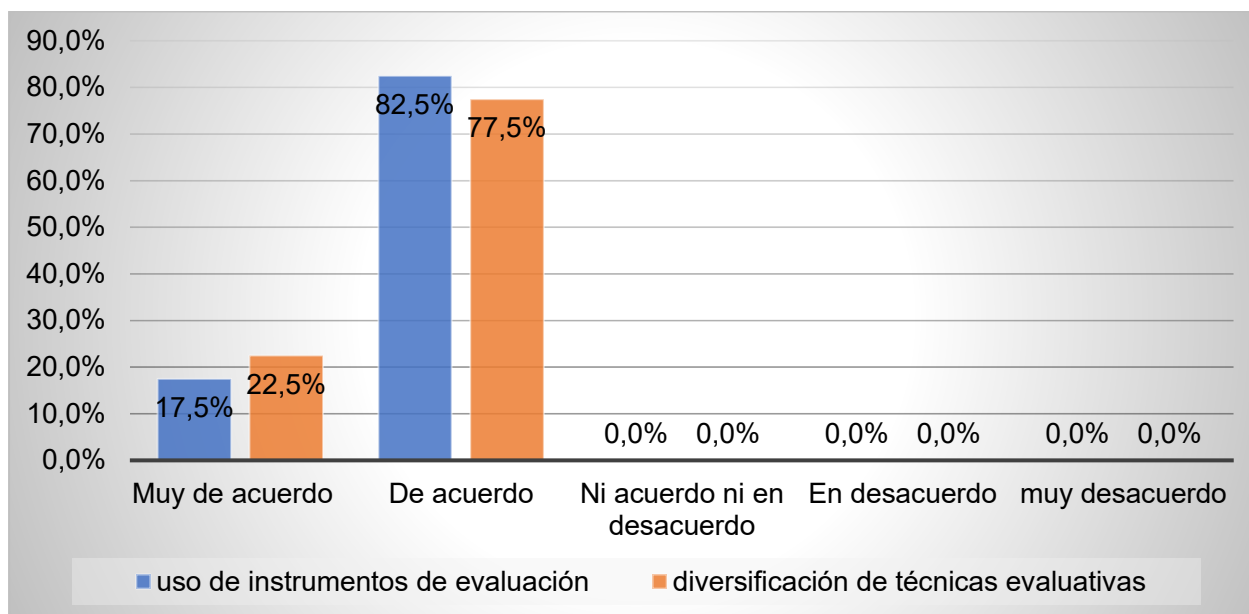
Tabla 7

Promedio de la dimensión retroalimentación del aprendizaje

Dimensión	Indicadores	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Retroalimentación del aprendizaje	Uso de instrumentos	17.5 %	82.5%	0%	0%	0%
	Diversificación de técnicas evaluativas	22%	78%	0%	0%	0%
Promedio	—	19.7 %	80.2%	0%	0%	0%

Gráfico 6

Dimensión retroalimentación del aprendizaje



Variable desempeño docente

La variable Desempeño Docente reúne dimensiones asociadas a la práctica pedagógica, la planificación de la enseñanza y los procesos de evaluación formativa. En la dimensión Práctica Pedagógica, las respuestas se concentran en las categorías De acuerdo (71.6%) y Muy de acuerdo (28.3%), lo que podría estar sugiriendo que los docentes perciben de manera positiva aspectos como la organización de las clases, las estrategias motivacionales y el clima de aula. Estos resultados coinciden con lo señalado por Ainley y Carstens (2018), quienes destacan la relevancia de la planificación sistemática en las prácticas docentes efectivas.

En la dimensión Planificación de la Enseñanza, los promedios se ubican mayoritariamente en De acuerdo (73.7%) y Muy de acuerdo (21.2%), mientras que una menor proporción apareció en la categoría Neutro (5%). Esta tendencia podría estar indicando que los docentes consideran que formulan objetivos pertinentes y utilizan materiales adecuados, lo que coincide con lo planteado por Aldrup et al. (2020) respecto al valor de recursos y estrategias variadas en los procesos de enseñanza.

En cuanto a la dimensión Retroalimentación del Aprendizaje, las respuestas favorables (19.7% Muy de acuerdo y 80.2% De acuerdo) podrían estar sugiriendo que los docentes se sienten capaces de aplicar instrumentos y estrategias que permiten monitorear el progreso estudiantil. Estas apreciaciones se relacionan con estudios de Han et al. (2021), quienes afirman que prácticas evaluativas diversificadas podrían apoyar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

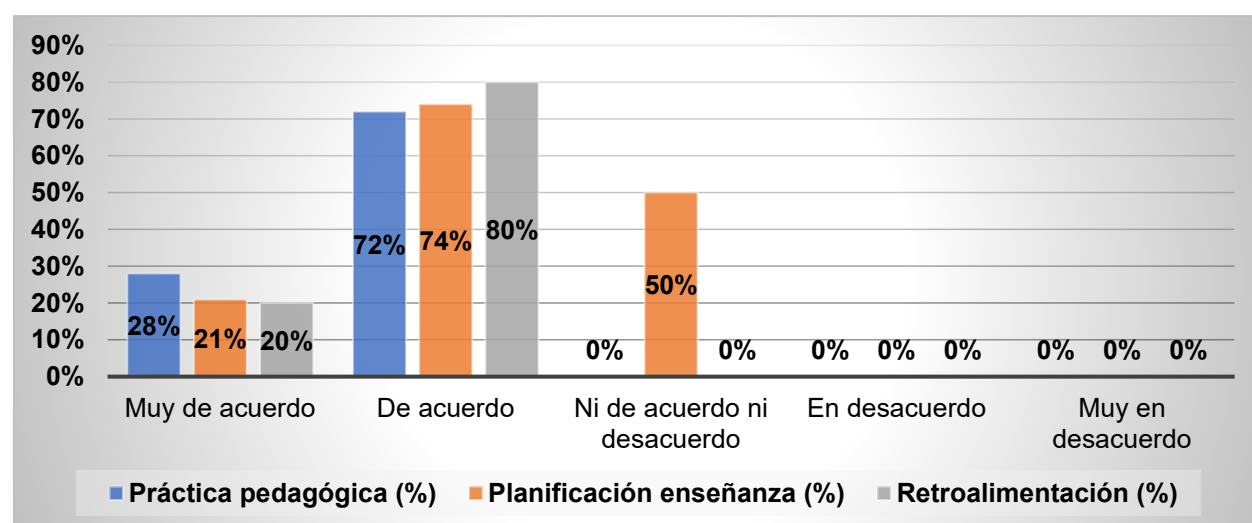
Tabla 8

Resumen de las dimensiones de la variable desempeño docente

Variable	Dimensiones	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Desempeño docente	Práctica pedagógica	28.3%	71.6%	0%	0%	0%
	Planificación de la enseñanza	21.2%	73.7%	5%	0%	0%
	Retroalimentación del aprendizaje	19.7%	80.2%	0%	0%	0%

Gráfico 7

Variable desempeño docente



CONCLUSIONES

El objetivo general de analizar la relación entre el estrés laboral, el síndrome de burnout y el desempeño docente en los profesores de la Escuela Javiera Carrera D-673, comuna de Coronel, permitió reconocer aspectos importantes sobre cómo las condiciones de trabajo podrían estar influyendo en la labor del profesorado. Los resultados muestran que el 100% percibe una alta carga administrativa, el 80% evalúa de manera negativa el clima institucional y el 85% señala sentirse emocionalmente agotado. Esto podría indicar que los docentes se enfrentan a demandas laborales intensas que afectan su bienestar. Aun así, el 90% expresa una percepción positiva de su realización personal y el 100% manifiesta que cumple adecuadamente con sus funciones pedagógicas. Esto podría sugerir que, pese al cansancio y al estrés, los docentes buscan mantener prácticas de enseñanza ordenadas y centradas en el aprendizaje de sus estudiantes.

Objetivo específico 1: En relación con establecer la situación del estrés laboral y su vínculo con el desempeño docente, los datos muestran que, aunque los docentes perciben sobrecarga administrativa (100%) y un clima institucional poco favorable (80%), esto no parece afectar directamente la planificación pedagógica, ya que el 100% indica organizar sus clases de forma clara y estructurada. Esto podría señalar que, a pesar de las dificultades laborales, los docentes procuran sostener su trabajo pedagógico de manera responsable.

Objetivo específico 2: Respecto a determinar la relación entre el burnout y el desempeño docente, los resultados evidencian que el 85% experimenta agotamiento emocional y un 20% presenta señales de despersonalización. Sin embargo, el 90% indica altos niveles de realización personal y el 100% declara generar un buen clima de aula. Esto podría mostrar que, aunque exista desgaste emocional, los docentes continúan desarrollando prácticas que favorecen el bienestar y la participación de sus estudiantes, posiblemente gracias al compromiso con su labor.

Objetivo específico 3: En cuanto a describir la relación entre el estrés, el burnout y la retroalimentación del aprendizaje, el 100% menciona utilizar distintos instrumentos y técnicas evaluativas para monitorear el progreso de los estudiantes. Esto podría indicar que la evaluación formativa es una práctica consolidada en el establecimiento,

permitiendo entregar orientaciones claras sobre los aprendizajes, aun cuando existan condiciones laborales demandantes.

RECOMENDACIONES

Primera: A la dirección de la Escuela Javiera Carrera D-673 se recomienda revisar y disminuir la carga administrativa que actualmente recae sobre el profesorado, considerando que el 100% la percibe como excesiva. Para lograrlo, el establecimiento podría reducir la cantidad de informes solicitados priorizando solo los estrictamente necesarios, unificar formatos para evitar que los docentes deban completar documentos distintos con información similar, asignar ciertas tareas administrativas al resto de personal (UTP, inspectores, administrativos), cuando corresponda, organizar un calendario institucional que evite múltiples entregas en periodos muy cercanos y realizar reuniones más breves y focalizadas en acuerdos esenciales. Estas acciones permitirían liberar tiempo para la planificación pedagógica, disminuir el estrés laboral y favorecer un mejor desarrollo del trabajo docente.

Segunda: Al equipo directivo fortalecer el clima institucional, considerando que el 80% del profesorado manifestó percepciones negativas en este ámbito. Para avanzar en esta mejora, sería pertinente promover espacios de diálogo horizontal donde los docentes puedan expresar necesidades y dificultades sin temor, así como organizar jornadas de convivencia laboral que ayuden a reconstruir la confianza y fortalecer los vínculos entre los equipos. También sería beneficioso fomentar el trabajo colaborativo entre ciclos, permitiendo que los docentes compartan estrategias y apoyos, y establecer protocolos claros y conocidos para la resolución de conflictos internos. Estas acciones podrían favorecer relaciones laborales más positivas, mejorar la comunicación interna y contribuir al bienestar emocional del profesorado, lo que a su vez podría influir de manera favorable en el ambiente pedagógico y en el funcionamiento general de la escuela.

Tercera: Al profesorado continuar fortaleciendo las prácticas pedagógicas que mostraron resultados positivos en planificación, motivación y clima de aula, donde el 100% obtuvo valoraciones favorables. Para avanzar en esta área, es fundamental continuar incorporando estrategias como el diseño de secuencias más diversificadas, incluyendo experiencias de aprendizaje tales como trabajo por estaciones, rotación de actividades, desafíos prácticos o talleres breves junto al equipo de aula, que permitan abordar los contenidos desde distintos enfoques y mantener el interés de los estudiantes. Asimismo,

se sugiere establecer acuerdos de convivencia específicos para el aula y aplicar rutinas claras que contribuyan a mantener un ambiente seguro y respetuoso. Estas acciones permitirían consolidar el desempeño positivo observado y favorecer aprendizajes más profundos y significativos en los estudiantes.

Cuarta: A los docentes fortalecer y organizar de manera más sistemática las estrategias de evaluación formativa, considerando que el 100% del profesorado declaró utilizarlas con frecuencia. Para apoyar este proceso, el establecimiento podría crear un banco institucional de rúbricas, listas de cotejo y evaluaciones, lo que permitiría contar con instrumentos comunes, reducir la elaboración individual de material y asegurar criterios más coherentes entre niveles y asignaturas. Asimismo, sería pertinente generar espacios de intercambio donde los docentes puedan compartir ejemplos de buenas prácticas evaluativas y acordar pautas claras para la retroalimentación. Estas acciones contribuirían a un seguimiento más preciso del aprendizaje, facilitarían la toma de decisiones pedagógicas y promoverían evaluaciones más oportunas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Marco conceptual de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2018. OECD Publishing.
- Alghamdi, A. (2023). Aprendizaje a distancia y agotamiento docente en profesores de educación primaria en Yeda, Arabia Saudita. *International Journal of Educational Research*, 120, 102160. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102160>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). El modelo Demandas–Recursos Laborales (JD-R): Estado del arte. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Evaluación en el aula y pedagogía. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1663991>
- Brookhart, S. (2020). *Cómo ofrecer retroalimentación efectiva a los estudiantes* (3.^a ed.). ASCD.
- Díaz-Barriga, F. (2020). *Didáctica y currículum: Nuevas perspectivas*. Pearson.
- Fundación SM. (2023). Bienestar y condiciones laborales del profesorado en Chile. Fundación SM. <https://www.fundacionism.org>
- Han, J., Yoon, S., & Cho, E. (2021). El sentido de logro profesional como factor protector frente al burnout docente. *Journal of School Psychology*, 89, 45–59. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.10.004>
- Hattie, J. (2019). *Aprendizaje visible: Síntesis de más de 800 metaanálisis sobre el rendimiento escolar*. Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2019). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. (Artículo reimpresso del original 2007).
- Kokkinos, C., & Stavropoulos, G. (2022). Despersonalización en docentes: Demandas emocionales y mecanismos de afrontamiento. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103573. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103573>
- Laurillard, D. (2020). *La docencia como ciencia del diseño: Construcción de patrones pedagógicos para la era digital*. Routledge.
- Marzano, R. (2020). *El nuevo arte y ciencia de la enseñanza*. ASCD.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Perspectiva multidimensional del burnout. En C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health* (pp. 34–54). Wiley.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Orientaciones para el bienestar y cuidado docente*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl>
- Montoya Aldea, J. (2011). *Burnout y estrés postraumático en docentes de educación básica de las provincias de Biobío y Concepción* (Tesis de magíster). Universidad de Concepción.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)*. OMS. <https://www.who.int>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). Resultados TALIS 2018: Docentes y directores como profesionales valorados. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2020). Relaciones profesor–estudiante y compromiso escolar. En *Handbook of Research on Student Engagement* (2.^a ed., pp. 199–225). Springer.

Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El burnout: Cuando el trabajo nos quema*. Alianza Editorial.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Burnout docente: Relaciones con clima escolar, apoyo y satisfacción laboral. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103116>

Sokal, L., Trudel, L., & Babb, J. (2020). Actitudes de docentes canadienses frente al cambio, eficacia y burnout durante la pandemia COVID-19. *Canadian Journal of Education*, 43(3), 523–549.

Valenzuela, J. P., & Bravo, D. (2021). Agotamiento emocional docente y desempeño pedagógico en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 135–155. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2>



ANEXO A. INSTRUMENTO



Comunicación al Encuestado

Estimado(a): Docentes

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada "Estrés y el desempeño docente de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D673 comuna de Coronel, región del Bío Bío, 2025". Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida será tratada bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

Daniela Cuevas Velozo
Evelyn Moll Velozo
Investigadoras

Instrucciones para el llenado del instrumento

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con Estrés Docente. Para facilitar la aplicación del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (X), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Categorías	Valores
Muy de Acuerdo	5
De Acuerdo	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

Se le agradece su participación

CUESTIONARIO

Items	Muy de Acuerdo (5)	De Acuerdo (4)	Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Variable: Estrés Dimensión: Estrés Laboral Indicador: Sobrecarga administrativa					
1. Recibe demasiadas tareas administrativas que afectan tu tiempo para preparar sus clases.					
2. La carga administrativa que tiene dificulta su desempeño pedagógico.					
Dimensión: Estrés laboral Indicador: Clima institucional					
3. El ambiente laboral en el establecimiento es favorable y colaborativo.					
4. Siente que el equipo directivo apoya el bienestar docente					
Dimensión: Estrés Laboral Indicador: Relaciones Interpersonales					
5. Considera que tiene buenas relaciones con sus colegas.					
6. Los conflictos con otros miembros de la comunidad escolar aumentan el nivel de estrés.					
Dimensión: Burnout Indicador: Agotamiento emocional					
7. Consideras que te sientes emocionalmente agotado al terminar la					
8. Me cuesta recuperar energía para enfrentar nuevas jornadas de trabajo.					
Dimensión: Burnout Indicador: Despersonalización					
9. Tiende a distanciarse emocionalmente de los estudiantes.					
10. Siente indiferencia hacia los problemas personales de sus estudiantes.					
Dimensión: Burnout Indicador: Baja Realización personal					

11.Siente que su trabajo como docente genera impacto positivo en los estudiantes.					
12. Considera que sus esfuerzos profesionales son valorados por el equipo directivo.					
Variable: Desempeño docente Dimensión: Práctica pedagógica Indicador: Planificación					
13.Planifica sus clases de manera organizada y detallada.					
14. Define objetivos claros para el aprendizaje de sus estudiantes.					
Dimensión: Práctica pedagógica Indicador: Motivación					
15.Utilizo estrategias variadas para facilitar el aprendizaje.					
16. Adapto mis métodos de enseñanza según las necesidades de mis estudiantes.					
Dimensión: Práctica pedagógica Indicador: Clima en el aula					
17. Mantengo un ambiente positivo y motivador en el aula.					
18. Promuevo la participación y respetuosa de los estudiantes.					
Dimensión: Planificación de la enseñanza Indicador: Objetivos de aprendizaje					
19. El docente formula objetivos de aprendizaje claros y adaptados a las características de los niños con NEE.					
20. Los objetivos de aprendizaje planificados por el docente responden a las necesidades individuales de los estudiantes con NEE.					
Dimensión: Planificación de la enseñanza Indicador: Uso de materiales					
21. Utilizo recursos didácticos variados para apoyar la enseñanza.					
22. Incorporo materiales tecnológicos que facilitan el aprendizaje.					

<p>Dimensión: Retroalimentación del aprendizaje Indicador: Uso de instrumentos de evaluación.</p>					
<p>23. El docente utiliza instrumentos de evaluación para brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes.</p>					
<p>24. Los instrumentos de evaluación aplicados por el docente permiten identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.</p>					
<p>Dimensión: Retroalimentación del aprendizaje Indicador: Diversificación de técnicas evaluativas</p>					
<p>25. La retroalimentación del docente se enriquece gracias a la aplicación de diferentes técnicas de evaluación adaptadas a las necesidades de los estudiantes.</p>					
<p>26. El docente emplea múltiples técnicas evaluativas para ofrecer una retroalimentación más completa sobre el desempeño de los estudiantes.</p>					



ANEXO B. VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



COMUNICACIÓN PRIMER EXPERTO

Señor(a)

Dra. Carmen Bastidas Briceño

Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Estrés y el desempeño docente de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D673, Comuna Coronel, Región del Bío-Bío, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable estrés y el desempeño docente, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Daniela Cuevas Velozo
Evelyn Moll Velozo
Investigadoras

UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Dra. Carmen Bastidas Briceño

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

1.3. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes

1.4. Autor(es) del instrumento: Daniela Cuevas Velozo -Evelyn Moll Velozo

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Chile, a los tres días del mes de septiembre de 2025



Firma del experto



COMUNICACIÓN SEGUNDO EXPERTO

Señor(a)

Dr. Herardo Andrade

Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Estrés y el desempeño docente de los profesionales de la Escuela Javiera Carrera D673, Comuna Coronel, Región del Bío Bío, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable estrés y el desempeño docente, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Daniela Cuevas Velozo

Evelyn Moll Velozo

Investigadoras

UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN SEGUNDO EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Dr. Herardo Andrade Santada

1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa

1.3. Institución donde labora: Jefe UTP Escuela Claudio Matte

1.4. Autor(es) del instrumento: Daniela Cuevas Velozo - Evelyn Moll Velozo

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

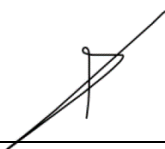
3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Chile, a los tres días del mes de septiembre de 2025

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'P' and a vertical stroke, is written over a horizontal line.

Firma del experto