

## CAPÍTULO 2: *Salud Pública*

**Proyecto de tesis: Factores psicosociales y su relación con la autoeficacia en docentes de establecimientos educacionales de Curicó.**

### Investigador/as:

Constanza Carreño Oyarzún, <https://orcid.org/0009-0002-2697-7947>

Karen Fuenzalida Meza, <https://orcid.org/0009-0007-5022-6023>

Jonathan Guajardo Valdés, <https://orcid.org/0009-0002-8264-299X>

Sofía Márquez Pavez, <https://orcid.org/0009-0003-8712-8823>

Anais Muñoz Sepúlveda, <https://orcid.org/0009-0007-3018-4145>

Cesia Sanhueza Vergara, <https://orcid.org/0009-0006-0141-6106>

Kiara Sepúlveda Ahumada, <https://orcid.org/0009-0007-7758-4314>

### Docente tutor:

Yanni Palacios González, <https://orcid.org/0000-0002-1398-1560>

---

### Introducción

La docencia se reconoce ampliamente como una ocupación altamente estresante, donde la mayoría de los profesores experimenta diversos síntomas físicos, emocionales y organizacionales derivados de su labor cotidiana. Entre las principales manifestaciones se encuentran la fatiga por sobrecarga vocal, disfonía, agotamiento al final de la jornada, trastornos músculo-esqueléticos, problemas circulatorios, dificultades respiratorias y agotamiento emocional, a lo que se suma la experiencia de despersonalización y malestar asociado a las características del ambiente físico, tales como ruido, iluminación deficiente y condiciones ambientales que afectan la ejecución del trabajo (Da Silva y Méndez, 2017). Estas condiciones, además de afectar la salud del profesorado, repercuten en las oportunidades de aprendizaje y en el clima escolar, pues tanto docentes como estudiantes permanecen durante extensas horas expuestos a ambientes poco favorables, lo que promueve irritabilidad, inquietud, desconcentración y adopción de posturas inadecuadas que pueden derivar en lesiones y malestar físico.

A esto se suman factores propios del ejercicio docente, como el manejo de altos niveles de interacción con estudiantes, la atención de conflictos, las demandas administrativas, el trabajo con apoderados y la gestión de múltiples responsabilidades simultáneas. Estos elementos pueden generar síntomas asociados a estrés, depresión, miedo o angustia, y en casos más severos, pueden derivar en el “síndrome del trabajador quemado” o burnout (Roblero et al., 2020). De manera particular, los factores psicosociales del trabajo adquieren un rol central en esta problemática, ya que se refieren a los aspectos del diseño, la organización y la gestión laboral que pueden afectar la salud y seguridad del trabajador, y que incluyen dimensiones como las demandas laborales, el apoyo organizacional, las recompensas y las relaciones interpersonales, entre ellas el acoso o intimidación (Mosquera et al., 2018). La literatura ha demostrado que estas condiciones pueden afectar de manera significativa el rendimiento docente y generar consecuencias en el proceso educativo y en el bienestar del alumnado.

La autoeficacia docente se ha identificado como un recurso psicológico fundamental que influye en la persistencia, el esfuerzo y la motivación del profesorado. Una baja percepción de autoeficacia puede asociarse con expectativas negativas, desmotivación y disminución del esfuerzo, afectando la implementación de prácticas pedagógicas y el pleno desarrollo del estudiantado. En contraste, los docentes con altos niveles de autoeficacia tienden a mostrar mayor innovación pedagógica, persistencia frente a dificultades y un mejor desempeño, lo que impacta positivamente en sus estudiantes (Murillo, 2020). Desde esta perspectiva, comprender la interacción entre los factores psicosociales y la autoeficacia resulta indispensable para avanzar hacia ambientes educativos más saludables y efectivos.

En la actualidad, los docentes se enfrentan adicionalmente a sobrecargas asociadas al aumento del número de estudiantes por aula, dificultades de disciplina, bajo apoyo de familias, exigencias administrativas excesivas y demandas institucionales crecientes (Alvites-Huamaní, 2019). Estas condiciones afectan su salud mental, provocando estrés, alteraciones emocionales, ansiedad y depresión. La Segunda Encuesta Longitudinal Docente (Bravo et al., 2008) evidenció que un porcentaje importante de licencias médicas en el profesorado municipal se deben a causas psicológicas, lo que refleja la magnitud del problema a nivel nacional.

Considerando este escenario, la promoción del bienestar laboral docente constituye un desafío social, institucional y disciplinar. Desde el ámbito de la salud, los factores psicosociales son reconocidos como elementos determinantes para el bienestar y la calidad de vida laboral (Ministerio de Salud, 2017). Cuando estas condiciones son inadecuadas, pueden afectar de manera significativa la salud física y mental, generando daños psicológicos, conductuales y somáticos (Alvites-Huamaní, 2019; Unda et al., 2016).

Desde la disciplina de enfermería, los riesgos psicosociales constituyen un campo clave de intervención, pues la gestión del cuidado integra acciones orientadas a la promoción de la salud, la prevención de riesgos y el acompañamiento integral de trabajadores afectados por condiciones laborales adversas (Pinzón et al., 2019). En este sentido, la enfermería, sustentada en modelos conceptuales y teorías del cuidado, como el modelo de sistemas de Betty Neuman, desempeña un rol fundamental en la identificación de factores estresores, el diseño de intervenciones preventivas y la promoción del bienestar en contextos laborales (Neuman y Fawcett, 2002; Raile y Marriner, 2011; Suazo et al., 2015). La disciplina aporta una mirada holística que integra dimensiones físicas, emocionales y sociales, permitiendo comprender al docente como un sistema en interacción constante con su entorno laboral y susceptible a factores estresantes que pueden ser modulados o prevenidos.

Cuando las condiciones de trabajo son saludables y existe un adecuado equilibrio entre demandas y recursos, se favorece la confianza, la motivación, la satisfacción y la salud general del trabajador (Rivera et al., 2017). Por ello, avanzar hacia ambientes educativos saludables implica no sólo la identificación de factores de riesgo, sino también el fortalecimiento de recursos personales como la autoeficacia, que pueden actuar como elementos protectores frente al estrés laboral.

En Chile, herramientas como la Escala de Autoeficacia General (EAG) y el Cuestionario de Evaluación de Ambientes Laborales – Salud Mental / SUSESO (CEAL-SM) permiten evaluar de manera rigurosa tanto los recursos individuales como los riesgos psicosociales del trabajo (Cid et al., 2010; Clavijo et al., 2020; Pérez-Franco et al., 2023). Estas herramientas poseen validez y confiabilidad demostrada, y han sido utilizadas en trabajadores de diversos sectores, lo que respalda su uso para estudiar la realidad del profesorado.

En este contexto, persiste un vacío de conocimiento respecto a cómo se relacionan las variables bio-sociodemográficas y laborales con los factores psicosociales del trabajo y la percepción de autoeficacia en docentes de establecimientos educacionales de la provincia de Curicó. Esta brecha limita el diseño de estrategias de intervención pertinentes y la incorporación de acciones preventivas orientadas al bienestar docente desde una perspectiva de promoción de la salud y gestión del cuidado.

De este análisis surge la siguiente pregunta de investigación:

***¿Cuál es la relación entre las variables bio-sociodemográficas y laborales, los factores psicosociales del trabajo y la percepción de autoeficacia en los docentes de establecimientos educacionales de la provincia de Curicó?***

Los factores psicosociales laborales corresponden a un conjunto de condiciones relacionadas con el contenido del trabajo, su organización, la gestión institucional y las relaciones sociales presentes en el entorno laboral, las cuales pueden influir positiva o negativamente en la salud física y mental de las personas (Ministerio de Salud, 2017). Estas condiciones incluyen aspectos como las demandas del trabajo, el grado de control sobre las tareas, el apoyo organizacional, el reconocimiento laboral y la calidad de las relaciones interpersonales dentro del lugar de trabajo. Cuando estas condiciones se tornan desfavorables o desproporcionadas respecto de los recursos disponibles, se transforman en riesgos psicosociales, capaces de generar efectos psicológicos, conductuales y somáticos, tales como estrés, agotamiento, ansiedad, depresión y diversos problemas de salud asociados al trabajo (Unda et al., 2016; Alvites-Huamaní, 2019). En el ámbito docente, estos riesgos suelen relacionarse con sobrecarga laboral, exigencias administrativas, problemas de convivencia escolar, indisciplina, bajo apoyo familiar y presión institucional, elementos que inciden en el desempeño y en la salud de los profesores (Alvites-Huamaní, 2019).

La autoeficacia docente se define como la creencia que poseen los profesores acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias que les permitan alcanzar resultados educativos deseados en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Este constructo se relaciona con la percepción de competencia personal para enfrentar desafíos pedagógicos, gestionar el aula, motivar a los estudiantes y responder a las demandas del contexto educativo. Diversos estudios han demostrado que niveles elevados de autoeficacia se asocian con mayor compromiso profesional, innovación pedagógica, persistencia frente a las dificultades y mejores resultados en el aprendizaje del estudiantado, mientras que niveles bajos pueden vincularse con desmotivación, estrés laboral y menor desempeño profesional (Murillo, 2020). Por ello, la autoeficacia puede constituir un recurso protector ante estresores presentes en el entorno escolar.

El estudio se enmarca en el Modelo de Sistemas de Neuman, que concibe a la persona como un sistema abierto expuesto a estresores intrapersonales, interpersonales y extrapersonales que pueden alterar su estabilidad (Neuman y Fawcett, 2002; Raile y Marriner, 2011). La salud se entiende como un estado dinámico influido por la capacidad del sistema para resistir estos estresores mediante líneas de defensa.

En el caso del profesorado, los riesgos psicosociales constituyen estresores extrapersonales capaces de afectar la integridad física y emocional. Desde esta perspectiva, la autoeficacia puede interpretarse como un recurso interno que fortalece las líneas de defensa, favoreciendo el afrontamiento adaptativo. De manera coherente con la disciplina de enfermería, este modelo releva la necesidad de intervenciones preventivas, promoción de la salud y abordajes holísticos para mitigar el impacto de los estresores laborales (Suazo et al., 2015; Rivera et al., 2017).

La evidencia muestra que los factores psicosociales son una de las principales causas de pérdida de salud en docentes, manifestándose en estrés crónico, alteraciones emocionales, cognitivas y psicosomáticas (Fernández-Puig et al., 2015). Además, se ha observado un aumento de licencias médicas por motivos de salud mental en el profesorado, especialmente en el sector municipal y particular subvencionado (Bravo et al., 2008).

La literatura también ha documentado que la autoeficacia atenúa el impacto del estrés y mejora la adaptación al ambiente laboral (Murillo, 2020). Por ello, explorar la relación entre riesgos psicosociales y autoeficacia resulta relevante para comprender el bienestar docente y orientar estrategias preventivas desde la enfermería laboral y comunitaria.

Según lo expuesto, el estudio se propuso analizar la relación entre las variables bio-sociodemográficas y laborales, los factores psicosociales y la percepción de autoeficacia en los docentes de establecimientos educacionales de la provincia de Curicó.

## Metodología

Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, orientado a analizar la relación entre la autoeficacia docente y los factores de riesgo psicosocial en docentes de la provincia de Curicó. Este diseño permitió examinar los fenómenos en su contexto natural, sin manipulación de variables (Hernández et al., 2018).

La población estuvo conformada por 231 docentes pertenecientes a siete establecimientos educacionales, tres de ellos vinculados a programas de promoción de la salud. Inicialmente se consideró un muestreo censal; sin embargo, debido a limitaciones asociadas a la carga laboral, disponibilidad y tiempo de los docentes, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra final alcanzó 145 participantes, cumpliendo con el tamaño mínimo requerido para representatividad estadística (95% de confianza y 5% de error), lo que permitió realizar análisis descriptivos e inferenciales acordes a los objetivos del estudio.

Se establecieron criterios de inclusión para docentes con título profesional y vínculo laboral activo en los establecimientos seleccionados, excluyendo a directivos, docentes con funciones exclusivamente administrativas y aquellos con licencia médica o permisos durante el periodo de recolección.

El proceso de recolección de datos se inició tras la aprobación del Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule (Acta N°117/2024) y las respectivas autorizaciones institucionales. El reclutamiento incluyó instancias de socialización con los docentes, explicando objetivos y condiciones de participación. La aplicación de los instrumentos se realizó tanto de forma presencial—mediante consentimiento informado y aplicación en el establecimiento—como online, a través de formulario Google®, con resguardo del consentimiento y voluntariedad. El proceso fue ejecutado por el investigador responsable con apoyo de un equipo de colaboradores, quienes facilitaron la logística y seguimiento de la participación.

La recolección de datos se efectuó mediante una encuesta estructurada compuesta por tres secciones: (1) cuestionario bio-sociodemográfico y laboral; (2) el cuestionario CEAL-SM/SUSESO, instrumento validado en Chile para evaluar riesgos psicosociales laborales, derivado del COPSQ III y con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad (Pérez-Franco et al., 2023); y (3) la Escala de Autoeficacia General (EAG), adaptación de Baessler y Schwarzer (1996), validada en Chile con un alfa de Cronbach de 0,84 (Cid et al., 2010), lo que respalda su consistencia interna .

El análisis de datos se realizó mediante digitación y codificación en Excel® y posterior procesamiento en SPSS v.23. Se aplicó estadística descriptiva para caracterizar la muestra y las variables principales, junto con pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) que determinaron el uso de pruebas no paramétricas para el análisis inferencial.

## Aspectos éticos

El estudio resguardó los principios de voluntariedad, confidencialidad, anonimato y protección de datos, garantizando el derecho a retiro sin consecuencias. Todos los participantes recibieron información clara del estudio y copia del consentimiento informado. El proyecto fue evaluado por instancias académicas internas y externas, además de contar con la aprobación formal del Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, cumpliendo con los estándares éticos internacionales para investigación en seres humanos (Emanuel et al., 2004)

## Resultados y Análisis de la Investigación

### Perfil bio-sociodemográfico y laboral

El estudio incluyó a 145 docentes de establecimientos educacionales de la comuna de Curicó. En términos bio-sociodemográficos, predominó la participación femenina (70,3%) y la edad promedio fue de 39,5 años (DE = 10,8). La mayor parte reside en Curicó (86,9%) y un tercio no tiene hijos (33,1%).

En relación con las variables laborales, el 91,7% de los docentes trabajaba en establecimientos municipales y el 79,3% declaró desempeñarse en una jornada laboral igual o superior a 40 horas semanales. La experiencia profesional muestra que el 43,5% lleva menos de 10 años en docencia. Asimismo, el 80,7% ejerce exclusivamente como docente, y el 86,2% se desempeña en educación básica o media. La mayoría no dirige actividades extracurriculares (77,8%) ni preparación para SIMCE o PAES (77,1%), y un 56,6% declaró realizar actividades de autocuidado.

## Nivel de riesgo psicosocial

El análisis del riesgo psicosocial reveló una presencia importante de riesgo alto en varias dimensiones, especialmente en carga de trabajo (56,6%), exigencias emocionales (55,9%) y equilibrio trabajo–vida privada (49%). El riesgo medio predominó en desarrollo profesional (53,1%), compañerismo (46,2%) y claridad de liderazgo (51%). La dimensión violencia y acoso mostró riesgo medio en el 94,4% de los casos. En contraste, vulnerabilidad presentó niveles mayoritariamente bajos (95,9%). La Tabla 1 sintetiza las dimensiones críticas.

Tabla 1. Dimensiones con riesgo psicosocial alto en profesores participantes

Dimensión	% riesgo alto
Carga de trabajo	56,6

Dimensión	% riesgo alto
Exigencias emocionales	55,9
Equilibrio trabajo–vida privada	49
Conflicto de rol	40
Compañerismo	35,9

## Percepción de autoeficacia

Los resultados evidencian un elevado nivel de autoeficacia percibida. En la mayoría de los ítems (AE1–AE10), las categorías “Más bien cierto” y “Cierto” concentraron más del 80% de las respuestas. Destacan AE2 (64,1% en “Cierto”), AE8 (52,4% en “Cierto”) y AE3 (51,7% en “Cierto”). El puntaje promedio de autoeficacia general fue 34 puntos, con un 93,4% del total ubicado entre “Más bien cierto” y “Cierto”, lo que evidencia una autoeficacia global alta.

## Análisis correlacional

Debido a la ausencia de normalidad, se emplearon pruebas no paramétricas. La correlación de Spearman mostró una única relación significativa: número de hijos y autoeficacia ( $r = 0,204$ ;  $p = 0,014$ ), indicando una asociación positiva débil. No hubo correlación significativa con edad, experiencia u horas de trabajo.

Las pruebas de Kruskal–Wallis revelaron diferencias significativas en autoeficacia según establecimiento educacional ( $p = 0,029$ ), pero no según sexo, residencia o nivel de enseñanza.

Finalmente, la prueba U de Mann–Whitney identificó diferencias significativas entre docentes con y sin hijos ( $p = 0,011$ ), lo que confirma el resultado correlacional. No se observaron diferencias relevantes para tipo de establecimiento, pertenencia a Prosalud, actividades extracurriculares, preparación SIMCE/PAES ni autocuidado.

## Discusión

La discusión de los resultados evidenció que el perfil de los docentes de Curicó es concordante con la realidad nacional, caracterizada por predominio femenino y concentración en rangos etarios intermedios, lo que coincide con reportes de la Superintendencia de Seguridad Social (2024). Asimismo, el promedio de hijos observado supera el promedio nacional, en línea con los cambios demográficos descritos por el Instituto Nacional de Estadísticas (2025).

En el ámbito laboral, se identificó una alta proporción de docentes del sistema público y una elevada carga de trabajo, con jornadas superiores a 40 horas semanales, lo que confirma lo descrito por Cabezas et al. (2017) respecto a la sobrecarga laboral y el trabajo no remunerado. Desde la perspectiva de salud, se observó una baja participación en actividades de autocuidado, lo que resulta preocupante considerando su rol protector en el bienestar docente (Rejido-Sánchez y Álvarez-Iriarte, 2024). Esto se vincula con los altos niveles de riesgo psicosocial detectados, especialmente en dimensiones como carga de trabajo y exigencias emocionales, superando incluso los promedios nacionales reportados por SUSESO (2024), y coherente con la literatura que describe la docencia como una profesión altamente demandante (Viac y Frazer, 2020).

Desde el modelo de sistemas de Neuman (Neuman y Fawcett, 2002), estos resultados pueden interpretarse como la presencia de múltiples estresores extrapersonales (condiciones laborales), interpersonales (relaciones laborales) e intrapersonales (estrés y autoeficacia), los cuales afectan la estabilidad del sistema docente. La elevada proporción de riesgo en dimensiones como conflicto de rol, liderazgo y equilibrio trabajo-vida sugiere una afectación de las líneas de defensa, aumentando la vulnerabilidad frente a alteraciones en la salud mental.

El desequilibrio trabajo-vida identificado se asocia al agotamiento emocional y desgaste profesional, tal como plantea Miño (2016). Asimismo, los niveles no óptimos en reconocimiento y conflicto de rol reflejan una percepción de baja valoración social, en concordancia con estudios de Venegas (2021) y Hernández-Silva et al. (2017). En paralelo, las debilidades en liderazgo y compañerismo evidencian limitaciones en el apoyo organizacional, lo que resulta relevante considerando que el liderazgo distribuido y la colaboración docente actúan como factores protectores (López et al., 2022; Ortega et al., 2022).

La exposición a violencia y acoso también se posiciona como un riesgo relevante, coherente con los antecedentes reportados a nivel nacional (Agenda País, 2022), configurándose como un estresor interpersonal que impacta directamente en la estabilidad del sistema (Neuman y Fawcett, 2002).

En contraste, la autoeficacia docente emerge como un recurso protector clave, presentando niveles altos, lo que coincide con lo descrito por Murillo (2020). Desde el modelo de Neuman, esta se comprende como una línea de defensa interna que fortalece la capacidad adaptativa del docente frente a los estresores. El análisis correlacional respalda esta interpretación, evidenciando relaciones inversas entre riesgo psicosocial y autoeficacia, especialmente en carga de trabajo, exigencias emocionales y equilibrio trabajo-vida, en concordancia con Guilar-Corbi et al. (2024). Asimismo, dimensiones organizacionales como liderazgo y compañerismo se asocian con la autoeficacia, destacando la relevancia del contexto laboral.

No obstante, dimensiones como desarrollo profesional, violencia y acoso y vulnerabilidad no mostraron correlaciones significativas con la autoeficacia, lo que podría explicarse por la complejidad de estos fenómenos y la necesidad de estudios longitudinales (Karlberg, 2025).

Finalmente, se evidenció que las características del establecimiento y su tipo de dependencia influyen en la percepción de riesgo psicosocial, reforzando el peso de los factores organizacionales por sobre los individuales (Ortega et al., 2024). Asimismo, la participación en programas de promoción de la salud sugiere un efecto protector, coherente con los principios de prevención primaria del modelo de Neuman.

En síntesis, los docentes se encuentran expuestos a múltiples factores de riesgo psicosocial que afectan su bienestar; sin embargo, cuentan con recursos internos como la autoeficacia que actúan como elementos protectores. Estos hallazgos respaldan la necesidad de intervenciones desde enfermería orientadas a fortalecer las líneas de defensa, reducir la exposición a estresores y promover entornos laborales saludables en el ámbito educativo.

## Conclusiones

El perfil bio-sociodemográfico y laboral de los docentes de Curicó refleja la tendencia nacional, con predominio femenino y concentración entre los 30 y 50 años, junto a menor presencia de docentes muy jóvenes o próximos a la jubilación. Destaca un promedio de hijos superior al nacional y una baja realización de autocuidado, pese a las altas demandas emocionales de la docencia.

En cuanto a los riesgos psicosociales, se observa un nivel global no óptimo (69,8%), evidenciando condiciones laborales exigentes, especialmente en carga de trabajo, exigencias emocionales, conflicto de rol y equilibrio trabajo-vida, lo que da cuenta de un desajuste entre demandas y recursos disponibles.

Respecto a la autoeficacia, los docentes presentan niveles altos. Se identificó una relación significativa con el número de hijos y diferencias según tipo de establecimiento y participación en programas de promoción de salud, sugiriendo su rol como factor protector. Asimismo, se evidencian asociaciones significativas entre riesgo psicosocial y autoeficacia en la mayoría de las dimensiones, excepto en desarrollo profesional, violencia/acoso y vulnerabilidad.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones desde enfermería, coherentes con el Modelo de Sistemas de Neuman, orientadas a fortalecer las líneas de defensa y promover entornos laborales saludables, contribuyendo al bienestar docente y a la calidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés laboral y salud mental en docentes: una revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(1), 45–58. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i1.15976>
- Agenda País. (2022, abril 5). Sondeo sobre violencia escolar: un 97,7% de los apoderados considera que es un problema grave o muy grave. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2022/04/05/asociacion-de-municipalidades-realiza-sondeo-sobre-la-violencia-escolar-un-977-de-los-apoderados-considera-que-este-es-un-problema-grave-o-muy-grave>
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1–8.
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1–33.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551–557. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000500009>
- Clavijo, L., Candia, C., & Pérez, H. (2020). Aplicación del cuestionario CEAL-SM/SUSESO en trabajadores chilenos: Evidencias de validez. *Revista Chilena de Salud Pública*, 24(2), 112–124.
- Da Silva, L., & Méndez, J. (2017). Condiciones de trabajo y salud docente: Una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 195–216. <https://doi.org/10.17227/rce.num73-6588>
- Emanuel, E. J., Wendler, D., Killen, J., & Grady, C. (2004). What makes clinical research ethical? *JAMA*, 283(20), 2701–2711. <https://doi.org/10.1001/jama.283.20.2701>
- Fernández-Puig, V., et al. (2015). Desgaste profesional y riesgos psicosociales en docentes: Evidencia empírica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.002>
- Guilar-Corbi, M., et al. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of teachers. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A., & Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434–447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). Estadísticas de natalidad en Chile. <https://www.ine.cl>
- Karlberg, M. (2025). Classroom climate and teacher efficacy. *Education Sciences*, 15(4), 400. <https://doi.org/10.3390/educsci15040400>

- López, P., Gallegos, V., & Maureira, Ó. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 531–541. <https://doi.org/10.5209/rced.74519>
- Miño, F. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 45–55.
- Mosquera, J., Rubio, C., & Medina, M. (2018). Factores psicosociales y salud laboral: Una aproximación desde el trabajo docente. *Salud y Sociedad*, 9(2), 110–123. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00004>
- Murillo, F. J. (2020). Autoeficacia docente: Concepto, medición e implicancias pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 73–95. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Neuman, B., & Fawcett, J. (2002). *The Neuman systems model* (4th ed.). Pearson.
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. (2022). Patrones y predictores de colaboración docente. *REICE*, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Ortega, C., Duque-Araque, D., & Zambrano, J. (2024). Carga mental y factores psicosociales en docentes. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 27–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200027>
- Pérez-Franco, H., Candia, C., & Clavijo, L. (2023). Validación del CEAL-SM/SUSESO. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(1), 15–26. <https://doi.org/10.5093/jwop2023a3>
- Pinzón, L., Ramírez, A., & Suárez, C. (2019). Gestión del cuidado en salud laboral. *Revista Cuidarte*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v10i1.586>
- Raile, A., & Marriner-Tomey, A. (2011). *Modelos y teorías en enfermería* (7.ª ed.). Elsevier.
- Rivera, M., Barriga, O., & Cid, P. (2017). Bienestar integral en profesionales. *Revista Médica de Chile*, 145(10), 1300–1308. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017001001300>
- Roblero, J., Martínez, C., & Figueroa, M. (2020). Síndrome de burnout en docentes chilenos. *Revista Chilena de Salud Pública*, 24(1), 45–57.
- Superintendencia de Seguridad Social. (2024). Resultados cuestionario CEAL-SM/SUSESO 2024. <https://www.suseso.cl>
- Unda, G., Montañón, D., & Torres, M. (2016). Riesgos psicosociales y salud mental en el ámbito laboral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(2), 123–131. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.001>
- Venegas, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente. *Calidad en la Educación*, 55, 238–274. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>
- Viac, C., & Frazer, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. OECD. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>



## ENTREVISTA:

***¿Cuál consideras que fue el principal desafío metodológico que enfrentaron durante su proceso de investigación, y cómo lograron superarlo o manejarlo?***

El principal desafío metodológico fue el acceso y la participación efectiva de los docentes, considerando sus altas cargas laborales y la limitada disponibilidad de tiempo. Esta situación dificultó alcanzar el diseño poblacional inicialmente proyectado. Para manejarlo, se planificó el proceso de recolección de datos incorporando la modalidad online, y reforzando la socialización del estudio en los establecimientos, resguardando siempre los criterios éticos y metodológicos.

***En retrospectiva, ¿identifican alguna barrera institucional o cultural u otras? Si es así, ¿cuál fue?***

Sí, se identificaron barreras institucionales vinculadas a la sobrecarga administrativa existente en los establecimientos educacionales y a la priorización de las actividades pedagógicas por sobre instancias de investigación. A nivel cultural, se observó cierta normalización del estrés laboral docente, lo que inicialmente dificultó la comprensión del concepto de riesgo psicosocial y su valoración como un problema de salud relevante. Estas barreras fueron abordadas mediante una comunicación clara sobre los objetivos del estudio y su aporte al bienestar docente.

***Desde una perspectiva personal, ¿cómo describirían el aprendizaje más significativo que obtuvieron al realizar su investigación de la disciplina?***

El aprendizaje más significativo fue comprender, desde una mirada disciplinar, cómo los factores psicosociales del trabajo se relacionan de manera concreta en la salud mental y el bienestar de los docentes, y cómo la enfermería puede aportar no solo desde la asistencia, sino también desde la prevención, la promoción de la salud y la gestión del cuidado en contextos educativos.

***Si pudieran resumir en una frase, ¿cuál consideran que es el impacto o significado más importante de su investigación para la práctica de Enfermería o para el conocimiento disciplinar?***

Esta investigación visibiliza a la enfermería como una disciplina clave en la promoción del bienestar psicosocial docente, integrando evidencia científica para fortalecer intervenciones preventivas en el ámbito educativo.

***¿Cuáles fueron los sentimientos y emociones que surgieron durante el trabajo y desarrollo de su investigación?***

Durante el desarrollo de la investigación surgieron sentimientos de compromiso y responsabilidad frente a la realidad evidenciada, así como preocupación por la magnitud del riesgo psicosocial identificado. Al mismo tiempo, el proceso generó motivación y satisfacción profesional al reconocer el aporte que enfermería puede realizar para mejorar la salud laboral y la calidad de vida del profesorado.

**Consejos para Futuros Investigadores**

***Si tuvieran que darle un consejo fundamental a un estudiante de Enfermería que está a punto de iniciar su primera investigación, ¿cuál sería y por qué lo consideran importante?***

Un consejo fundamental sería asumir la investigación como un proceso formativo y reflexivo, más que como un resultado final, manteniendo siempre una coherencia clara entre el problema estudiado, el marco teórico y el método utilizado. Esto es especialmente importante en Enfermería, ya que permite producir conocimiento contextual, pertinente y con impacto real en la promoción de la salud, el cuidado y la mejora en la práctica.