



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE ENFERMERÍA
PROGRAMA MAGISTER EN ENFERMERÍA**

**SÍNDROME DE BURNOUT, DEMANDAS LABORALES Y FACTORES
ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN PROFESORES/AS DE UNA
COMUNA CHILENA.**

POR

YANARA YUYUNIS PEDREROS PAREDES

Tesis presentada a la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción
para optar al grado académico de Magister en Enfermería

Profesor Guía: Sandra Verónica Valenzuela Suazo
Doctora en Enfermería
Facultad de Enfermería
Universidad de Concepción

Marzo 2026
Concepción, Chile

© 2026. Yanara Pedreros Paredes.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

A Dios, fuente de luz inagotable.

A mis padres y hermanas, que sembraron en mí ideas, constancia y valentía.

A mis profesoras y profesores de la educación municipal, cuyo esfuerzo silencioso moldeó mi senda. En ustedes aprendí el valor del cuidado, la dedicación y la entrega que hoy guían mi profesión.

A ellos y ellas, que cada día enfrentan demandas que muchas veces exceden lo visible, se los dedico con la esperanza de aportar a su bienestar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por mostrarme su amor incondicional en este camino.

A mis padres y hermanas, por sostenerme incluso cuando dudé de mí misma.

También a Matías, mi sobrino, quien siempre está conmigo y por quien espero contribuir a una sociedad mejor. A mi pareja, por entregarme calma, esperanza, risas y amor incondicional. A mis suegros y Rocío, por sus palabras de ánimo y cariño. A Sra. Verónica, por recordarme que Dios tiene el control de mi vida. A mis amigas, Angélica y Ahylyn, por escucharme y nunca soltarme.

A mi docente guía, Dra. Sandra Valenzuela Suazo, por su cariño, dedicación y compromiso. Adentrarme en la salud laboral fue un desafío, y ella, con generosidad, me entregó las herramientas necesarias para descubrir, y dar, lo mejor de mí. Asimismo, agradezco a las personas que forman parte del Programa de Magíster en Enfermería por su apoyo y confianza. A mis compañeras de la cohorte 2024, mujeres valientes y auténticas; en especial a Katherina, Cassandra y Paula. A Richard, por su ayuda generosa y desinteresada. A Katalina, Claudia, Ricardo, Jacqueline y Pablo. Soy afortunada de haber recibido su apoyo.

Finalmente, a Don Rubén Salazar Vargas, por tender los puentes que hicieron posible esta investigación. Y, de manera especial, a cada persona que colaboró y participó, ya que este estudio existe porque ustedes confiaron en mí.

iv. TABLA DE CONTENIDO

i. PORTADA.....	1
ii. DEDICATORIA.....	3
iii. AGRADECIMIENTOS.....	4
iv. TABLA DE CONTENIDO.....	5
v. ÍNDICE DE TABLAS.....	9
vi. ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
vii. RESUMEN.....	12
viii. ABSTRACT.....	14
1. INTRODUCCIÓN.....	16
1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	16
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	20
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:.....	25
2. MARCO REFERENCIAL.....	27
2.1 MARCO CONCEPTUAL.....	27
2.1.1 <i>Inclusión escolar</i>	27
2.1.1.1 Marco regulatorio en Chile.....	28
2.1.1.2 Necesidades Educativas Especiales.....	30
2.1.1.3 Factores que inciden en la educación inclusiva desde el profesorado.....	30
2.1.2 <i>Demandas laborales del profesorado</i>	33
2.2 MARCO TEÓRICO.....	37
2.3 MARCO EMPÍRICO.....	42
3. OBJETIVOS Y VARIABLES.....	57
3.1 OBJETIVOS.....	57
3.1.1 <i>Objetivo general</i>	57
3.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	57
3.2 VARIABLES.....	58
3.2.1 <i>Variable dependiente</i>	58
3.2.2 <i>Variables independientes</i>	58
4. METODOLOGÍA.....	60

4.1 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	60
4.2 MARCO MUESTRAL.....	60
4.2.1 Universo	60
4.2.2 Unidad de análisis.....	60
4.2.3 Población.....	60
4.2.4 Criterios de inclusión y exclusión	62
4.3 PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	63
4.3.1 Procedimiento de acceso a los participantes.....	63
4.3.2 Instrumento recolector de datos.....	67
4.3.2.1 Cuestionario de factores biosociodemográficos y factores asociados a la inclusión escolar	67
4.3.2.2 Cuestionario de Demandas y Recursos laborales	67
4.3.2.3 Maslach Burnout Inventory – Education Survey (MBI – ES)	69
4.3.3 Control de calidad de los datos.....	70
4.3.3.1 Prueba piloto.....	70
4.4 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	71
5. ASPECTOS ÉTICOS INVOLUCRADOS	75
6. RESULTADOS.....	82
6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES BIOSOCIODEMOGRÁFICOS	82
6.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR	83
6.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA ESCALA DE DEMANDAS LABORALES.....	86
6.3.1 <i>Análisis estadístico de fiabilidad de la Escala de Demandas Laborales</i>	86
6.3.2 <i>Análisis estadístico descriptivo de la Escala de Demandas Laborales</i>	87
6.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA ESCALA MASLACH BURNOUT INVENTORY – ES ...	91
6.4.1 <i>Análisis estadístico de fiabilidad de la escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey</i>	91
6.4.2 <i>Análisis estadístico descriptivo de la escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey</i>	92
6.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DEL SÍNDROME DE BURNOUT Y VARIABLES ASOCIADAS	97
6.5.1 <i>Análisis estadístico bivariado entre Agotamiento Emocional y variables asociadas</i>	97
6.5.1.1 Relación entre Agotamiento Emocional y Factores Biosociodemográficos.....	97
6.5.1.2 Relación entre Agotamiento Emocional y Factores Asociados a la Inclusión Escolar.....	99
6.5.1.3 Relación entre Agotamiento Emocional y Demandas Laborales	103

6.5.2. <i>Análisis estadístico bivariado entre Despersonalización y variables asociadas</i>	106
6.5.2.1 Relación entre Despersonalización y Factores Biosociodemográficos.....	106
6.5.2.2 Relación entre Despersonalización y Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).....	109
6.5.2.3 Relación entre Despersonalización y Demandas Laborales	112
6.5.3 <i>Análisis estadístico mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales por Mínimos Cuadrados Parciales (PLS–SEM)</i>	114
7. DISCUSIÓN	119
8. CONCLUSIONES	131
9. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	133
9.1 LIMITACIONES.....	133
9.2 SUGERENCIAS.....	135
10. IMPLICANCIAS PARA ENFERMERÍA	136
11. GLOSARIO	140
12. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	141
13. ANEXOS	160
ANEXO 1: DEFINICIÓN NOMINAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES	160
ANEXO 2: PLAN DE TRABAJO.	170
ANEXO 3: SOLICITUD DE REUNIÓN CON DAEM	171
ANEXO 4: CARTA DE APOYO DAEM.....	172
ANEXO 5: CARTA DE APOYO INGRESO A ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.....	173
ANEXO 6: RESOLUCIÓN COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO, FACULTAD DE ENFERMERÍA, UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.....	174
ANEXO 7: RESOLUCIÓN COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD, UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	175
ANEXO 8: RESOLUCIÓN COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO, SERVICIO DE SALUD TALCAHUANO	177
ANEXO 9: AFICHE INFORMATIVO DEL ESTUDIO.....	178
ANEXO 10: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PRUEBA PILOTO	179
ANEXO 11: CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIO.....	185
ANEXO 12: CUESTIONARIO DE FACTORES BIOSOCIODEMOGRÁFICOS Y FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR	191
ANEXO 13: CONSISTENCIA INTERNA CUESTIONARIO DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES EN CHILE.....	192
ANEXO 14: CUESTIONARIO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES.....	193

ANEXO 15: AUTORIZACIÓN USO DE CUESTIONARIO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES	196
ANEXO 16: <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY - ES</i>	197
ANEXO 17: AUTORIZACIÓN USO DE <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY - ES</i>	198

v. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1. Población del estudio.	61
Tabla N°2. Criterios de inclusión y exclusión.	62
Tabla N°3. Plan de análisis de la investigación.	71
Tabla N°4. Descripción de los Factores Biosociodemográficos.	82
Tabla N°5. Descripción de los Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).	84
Tabla N°6. Análisis estadístico de fiabilidad de la Escala de Demandas Laborales por dimensión.	87
Tabla N°7. Análisis estadístico descriptivo de la Escala de Demandas Laborales.	89
Tabla N°8. Análisis estadístico de fiabilidad escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey.	91
Tabla N°9. Análisis estadístico de fiabilidad de la escala de Maslach Burnout Inventory – Education Survey por dimensión.	92
Tabla N°10. Análisis estadístico descriptivo de la escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey en su dimensión de agotamiento emocional.	93
Tabla N°11. Análisis estadístico descriptivo de la escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey en su dimensión de despersonalización.	95
Tabla N°12. Análisis estadístico descriptivo de la escala Maslach Burnout Inventory – Education Survey en su dimensión de realización personal.	96
Tabla N°13. Distribución de Agotamiento Emocional por Factores Biosociodemográficos.	99
Tabla N°14. Distribución de Agotamiento Emocional por Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).	102
Tabla N°15. Distribución de Agotamiento Emocional según dimensiones de Demandas Laborales.	105
Tabla N°16. Distribución de Despersonalización por Factores Biosociodemográficos.	108

Tabla N°17. Distribución de Despersonalización por Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE). 110

Tabla N°18. Distribución de Despersonalización según dimensiones de Demandas Laborales. 113

Tabla N°19. Modelo estructural PLS–SEM: asociación entre Síndrome de Burnout y Demandas Laborales. 117

vi. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Adaptación del Modelo de Demandas y Recursos Laborales enfocado en demandas laborales y Síndrome de Burnout.	41
Figura 2. Modelos PLS–SEM de Síndrome de Burnout y Demandas Laborales.	115

vii. RESUMEN

En Chile, la inclusión escolar ha buscado reducir la exclusión de estudiantes con discapacidad; sin embargo, persisten desafíos laborales con repercusiones en la salud docente. **Objetivo:** evaluar la relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025. **Metodología:** estudio cuantitativo, observacional, descriptivo–correlacional, de corte transversal. Se trabajó con 113 profesores/as aplicándose instrumento que abordaba factores biosociodemográficos y de inclusión escolar, el *Maslach Burnout Inventory* y, el Cuestionario de Demandas y Recursos Laborales. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, bivariada y modelo de ecuaciones estructurales. Estudio aprobado por los Comité Ético Científico de la Universidad de Concepción y del Servicio de Salud Talcahuano. **Resultados:** predominaron mujeres (68,1%), con edad media de 45 años, carga no lectiva entre 10–19% (47,8%), 1–3 capacitaciones en inclusión (74,3%) y atención de 5–9 estudiantes con necesidades educativas especiales (69,9%). Se evidenciaron altas demandas laborales y un perfil de burnout caracterizado por alto agotamiento emocional, baja despersonalización y alta realización personal. El agotamiento emocional se asoció positivamente con las demandas emocionales ($b = 0,31$; IC90%: 0,13 a 0,48) y con las trabas del trabajo ($b = 0,32$;

IC90%: 0,17 a 0,45). La despersonalización se asoció con las trabas del trabajo (b = 0,14; IC90%: 0,14 a 0,60). Y la realización personal se asoció negativamente con la presión en el trabajo (b = -0,53; IC90%: -0,76 a -0,05). **Conclusiones:** el agotamiento emocional concentró las principales asociaciones, coexistiendo con alta realización personal. Los hallazgos aportan evidencia relevante para enfermería en los ámbitos de salud laboral, escolar y atención primaria, orientando la vigilancia de riesgos psicosociales y futuras estrategias preventivas que favorezcan ambientes laborales saludables.

Palabras claves: **Agotamiento Profesional, Estrés laboral, Integración Escolar, Maestros, Salud mental, Enfermería.**

viii. ABSTRACT

In Chile, school inclusion has aimed to reduce the exclusion of students with disabilities; however, occupational challenges persist with repercussions on teacher health. **Objective:** To evaluate the relationship between the dimensions of Burnout Syndrome and biosociodemographic factors, factors associated with school inclusion, and job demands among primary school teachers working in regular public schools in a Chilean commune, 2025. **Methodology:** A quantitative, observational, descriptive-correlational, cross-sectional study. The study involved 113 teachers, utilizing an instrument addressing biosociodemographic and school inclusion factors, the Maslach Burnout Inventory, and the Job Demands and Resources Questionnaire. Data were analyzed using descriptive and bivariate statistics, as well as structural equation modeling. The study was approved by the Scientific Ethics Committees of the Universidad de Concepción and the Talcahuano Health Service. **Results:** Participants were predominantly female (68.1%), with a mean age of 45 years. Key findings included a non-teaching workload between 10–19% (47.8%), 1–3 training sessions in inclusion (74.3%), and the provision of care for 5–9 students with special educational needs (69.9%). High job demands were evident, along with a burnout profile characterized by high emotional exhaustion, low depersonalization, and high personal accomplishment. Emotional exhaustion was positively associated with emotional demands ($b = 0.31$; 90% CI: 0.13 to 0.48)

and job hindrances ($b = 0.32$; 90% CI: 0.17 to 0.45). Depersonalization was associated with job hindrances ($b = 0.14$; 90% CI: 0.14 to 0.60). Personal accomplishment was negatively associated with job pressure ($b = -0.53$; 90% CI: -0.76 to -0.05). **Conclusions:** Emotional exhaustion accounted for the primary associations, coexisting with high personal accomplishment. These findings provide relevant evidence for nursing in the fields of occupational health, school health, and primary care, guiding the monitoring of psychosocial risks and future preventive strategies to promote healthy work environments.

Keywords: **Burnout, Professional, Occupational Stress, Mainstreaming, Education, School Teachers, Mental Health, Nursing.**

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Fundamentación del proyecto

La inclusión escolar es un principio fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, ya que busca, garantizar que los/las estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a la misma calidad educativa. Este enfoque ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente, en relación con los/las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Estas se definen como “aquellos requerimientos adicionales que algunos/as poseen para acceder y progresar en el sistema escolar”. (1) Este término surge mediante la evolución del enfoque inclusivo, el cual ha sido impulsado por políticas tanto internacionales como nacionales.

Internacionalmente, la inclusión escolar se acuñó en 1978 con el Informe Warnock en el Reino Unido, cuyo objetivo era abordar esta problemática desde la perspectiva de la exclusión de los/las estudiantes con discapacidad. (2) En Chile, la adopción de este modelo ha sido progresivo y ha estado influenciado por diversos marcos normativos. Si bien, en 1990, se alinearon los principios educativos con la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), promoviendo una educación para todos, la legislación en términos de necesidades educativas especiales no llegó hasta

1996 con la aprobación del Decreto Supremo 815, que introdujo programas y planes de estudio destinados a estudiantes con autismo, disfasia severa y psicosis. (3)

En 2008, Chile ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, reafirmando su compromiso con una sociedad inclusiva. (4) Al año siguiente, se regula formalmente la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales a través del Decreto 170, clasificándolas en transitorias o permanentes, otorgando garantía del apoyo necesario por parte de las instituciones educativas y el profesorado. (1)

Posteriormente, en 2010, la Ley 20.422, estableció normas para la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, dando lugar a los Programas de Integración Escolar (PIE), que facilitaron la inclusión de estudiantes con necesidades específicas del aprendizaje, a escuelas regulares. (5) Luego, en 2015, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) ratificó en su letra k) la integración e inclusión en educación, permitiendo que, actualmente, el 70% de los/las estudiantes con necesidades educativas especiales se integre en escuelas regulares y que cerca del 63% de los/las estudiantes compartan con al menos un estudiante con requerimientos adicionales en el aprendizaje. (6, 7)

A pesar de estos avances, uno de los mayores desafíos de la inclusión escolar ha sido el aumento de las demandas laborales y responsabilidades que recaen sobre el profesorado, ya que la creciente diversidad en las aulas les exige adaptar sus métodos de enseñanza junto con cumplir con nuevas responsabilidades, como la identificación y derivación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según lo estipulado en la Ley 21.545 promulgada el año 2023. (8)

Sumada a esta realidad, las demandas laborales de los/las profesores/as ya se encontraban en niveles elevados. Según un informe expuesto por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2019, Chile presentaba las condiciones laborales más precarias en educación, evidenciándose gran cantidad de estudiantes por curso, cargas horarias elevadas y salarios bajos, lo que en consecuencia ha generado elevados niveles de estrés. (9, 10)

La exposición crónica a estresores interpersonales en el entorno laboral se ha asociado al desarrollo del Síndrome de Burnout. Este síndrome es un trastorno psicológico que se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. (11) En base a esto, un estudio realizado en Chile durante el año 2018, reveló que el 25,2% de los/las profesores/as de educación primaria presentaban niveles altos de Síndrome de Burnout. El estudio concluyó

que el agotamiento físico y emocional resultante podría impactar tanto en el bienestar del profesorado como en la calidad educativa. (10)

En relación a lo anterior, surge esta idea de investigación, como respuesta a los altos niveles de Síndrome de Burnout que enfrentan los/las profesores/as y al incremento de las demandas laborales asociadas, en un escenario donde las matrículas de estudiantes con necesidades educativas especiales, en escuelas regulares, siguen aumentando.

1.2 Justificación del proyecto

A medida que se avanza hacia una inclusión escolar más amplia, se ha generado un incremento significativo en las demandas laborales y responsabilidades del profesorado, las cuales se suman a las ya deficitarias condiciones laborales que enfrentan. (12) Este panorama ha favorecido la creciente prevalencia de Síndrome de Burnout, el cual impacta profundamente la salud física, mental y social de los/las profesores/as.

Este fenómeno se alinea con problemáticas globales reconocidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas al 2030, específicamente el ODS número 8, que busca promover el trabajo decente y el crecimiento económico sostenible. Este objetivo resalta la necesidad de reducir la exposición de los/las trabajadores/as a entornos desfavorables y fortalecer programas de vigilancia y promoción de la salud. (13) Asimismo, este fenómeno se relaciona con el ODS 3, que busca garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades, considerando la salud mental y el bienestar psicosocial como componentes esenciales de la salud integral. Y del mismo modo, se articula con el ODS 5, que promueve la igualdad de género, particularmente relevante en el ámbito educativo, dada la marcada feminización del sistema educativo chileno, y la importancia de analizar su relación con la conciliación entre trabajo y familia. (14-17)

A nivel nacional, esta problemática se aborda en los Objetivos Sanitarios para la Década 2021–2030, específicamente en lo relativo al eje de Salud Ocupacional, el cual prioriza la implementación de estrategias que promuevan ambientes laborales saludables, con especial énfasis en la prevención de riesgos psicosociales desde la Atención Primaria de la Salud (APS). (18)

Actualmente, la salud laboral del profesorado en Chile ha sido desatendida, lo que se refleja en la falta de estudios actualizados por parte del Ministerio de Salud (MINSAL) y la Superintendencia de Seguridad Social (SUSESO). Datos del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile en 2022, revelan que un 16,2% de las licencias médicas otorgadas al profesorado corresponden a patologías de salud mental, con variaciones significativas entre regiones, alcanzando un 18,6% en la Región del Bío Bío. Estas cifras no solo ponen de manifiesto la gravedad del problema, sino que también anticipan un impacto crítico en el sistema educativo, ya que, según el informe de Elige Educar, hubo un déficit de más de 32 mil profesoras y profesores durante el año 2025. (19)

En 2024, tras la insistencia de los directivos gremiales ante la alarmante situación de salud laboral, se promulgó el Plan Nacional Docente. Este plan identifica en el eje 3, de reconocimiento y bienestar docente, factores claves que determinan el agotamiento laboral. Sin embargo, a pesar de ofrecer un diagnóstico claro, las medidas propuestas, abordan únicamente los síntomas del problema, dejando

intactas las causas estructurales. Es por ello, que atender el bienestar del profesorado se configura como una prioridad ineludible tanto para la salud pública como para la sostenibilidad del sistema educativo del país. (20)

Según el Código Sanitario de Chile, en su artículo 113, los/las profesionales de enfermería tienen la responsabilidad de gestionar el cuidado relacionado con la promoción, mantención y restauración de la salud, así como la prevención de enfermedades y lesiones en la población. (21) Este marco legal refuerza el rol fundamental de la enfermería en salud laboral. En este contexto, los/las profesionales pueden intervenir diseñando y ejecutando programas de prevención y promoción de la salud mental del profesorado, implementando talleres de autocuidado y trabajando en conjunto con las instituciones educativas con el fin de fomentar entornos laborales saludables.

Por otro lado, actualmente, el rol de la enfermería en salud escolar se encuentra limitado principalmente a escuelas particulares, ya que las escuelas públicas no cuentan con acceso a estos servicios. Cabe destacar que fortalecer este rol permitiría entregar herramientas sanitarias no sólo a estudiantes sino a profesores y profesoras, ya sea en la implementación de intervenciones que promuevan una inclusión efectiva como su autocuidado. Asimismo, se destaca la importancia de extender la atención de enfermería a toda la comunidad escolar, incluido el profesorado, liderando programas integrales para la pesquisa

temprana de problemas de salud, la articulación con enfermeras de salud laboral y el trabajo intersectorial. Este enfoque, probado internacionalmente, aún tiene una adopción limitada en Chile, lo que evidencia significativas brechas de acceso en la educación pública. (22)

Por esto, considerando la limitada investigación a nivel nacional, desde el ámbito de la salud que describa el impacto que los procesos de inclusión escolar pueden tener sobre la salud mental de los/las profesores/as, este estudio aporta evidencia nueva para el ámbito asistencial e investigativo de enfermería. En particular, entrega conocimiento que puede sentar bases para el desarrollo de futuras intervenciones en salud laboral dirigidas a responder a las necesidades específicas de este grupo en la Atención Primaria de Salud. Además, contribuye a fortalecer el rol de enfermería en salud escolar, extendiendo el cuidado no solo al estudiantado, sino también al bienestar del personal y de la comunidad escolar en su conjunto.

Por ello, la conveniencia de este estudio radica en visibilizar la problemática de las demandas laborales y el Síndrome de Burnout en el contexto de inclusión escolar del profesorado, proporcionando evidencia ya sea al Colegio de Profesores, al Ministerio de Educación (MINEDUC) y/o al Ministerio de Salud, con el fin de actualizar la evidencia disponible y promover medidas efectivas para esta problemática.

Desde esta perspectiva, los resultados contribuyen a reconsiderar políticas educativas y respaldar decisiones sobre la contratación de más y nuevos profesores/as especializados en inclusión escolar, ya que la normativa actual solo asegura la presencia de profesores/as de educación diferencial hasta segundo ciclo básico. (23) En consecuencia, esto permitiría un mejor rendimiento escolar, considerando que la inclusión escolar significa, en muchas ocasiones, ajustar el ritmo de aprendizaje de los/las estudiantes que no presentan necesidades educativas especiales.

Sumado a esto, considerando que la población de mujeres predomina en educación, el presente estudio aporta evidencia en la conciliación trabajo–familia, dado que muchas profesoras deben compatibilizar las exigencias del trabajo con responsabilidades domésticas y de cuidado. Por tanto, permite visualizar si este fenómeno influye en el Síndrome de Burnout. (17, 24, 25)

El valor teórico de este estudio se encuentra en su contribución a la comprensión de la problemática desde el Modelo de Demandas y Recursos Laborales, lo cual permite un análisis profundo de las tensiones y desafíos que enfrentan los/las profesores/as y su relación con el Síndrome de Burnout. En definitiva, este estudio ofrece una oportunidad necesaria para generar conocimiento nuevo que visibilice la realidad del profesorado en Chile.

1.3 Formulación del problema de investigación:

Por lo anteriormente expuesto, emergen las siguientes preguntas de investigación:

1.3.1 ¿Cuáles son los factores biosociodemográficos en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025?

1.3.2 ¿Cuáles son los factores asociados a la inclusión escolar en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025?

1.3.3 ¿Cuáles son las demandas laborales de los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025?

1.3.4 ¿Cuál es el nivel de Síndrome de Burnout, en cada una de sus dimensiones, en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025?

1.3.6 ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las

demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025?

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco conceptual

El marco conceptual de esta investigación tiene como objetivo explicar la inclusión escolar y los factores que influyen en la capacidad de los/las profesores/as para desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas.

2.1.1 Inclusión escolar

El concepto de inclusión escolar surge en 1978 en el Reino Unido con la divulgación del Informe de Warnock, que buscó dar respuesta a la exclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Este informe estableció que la inclusión implica la eliminación de barreras físicas, curriculares y actitudinales, promoviendo la valoración y el respeto por la diversidad en las aulas. (2)

Estudios definen la inclusión escolar como el conjunto de procesos sin fin, destinados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cada estudiante, lo que significa que los centros educativos deben comprometerse a asumir los cambios que esto requiera. (26) A partir de esto, se identifica que la inclusión escolar representa un cambio profundo dentro de la esfera educativa y social, promoviendo la igualdad de oportunidades y el

respeto por la diversidad, teniendo como actores principales a los miembros de las instituciones educativas.

Debido a esto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) establece que el objetivo de la educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral. Esto implica no solo realizar ajustes pedagógicos, sino también promover un cambio en la estructura y cultura escolar. (27)

2.1.1.1 Marco regulatorio en Chile

El marco regulatorio en educación ha evolucionado significativamente, reflejando cambios sociales, políticos y económicos. Uno de los hitos que marcó los inicios de la educación en Chile fue la Ley 2.654, promulgada en 1920, la cual estableció que la educación primaria sería obligatoria, garantizando el acceso a la educación básica para niños y niñas. (28)

Durante 1960 se sentaron las bases en educación, pero no fue hasta 1990, con la promulgación de la Ley 18.962 (Ley Orgánica Constitucional de la Educación), que se establecieron principios educativos alineados con la Convención sobre los Derechos del Niño expresados en 1989 por la ONU. Ese mismo año, el Decreto Supremo 815 aprobó planes y programas de estudio para personas con autismo,

disfasia severa y psicosis. En 2008, Chile ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y a través de ello, manifiesta su compromiso con fomentar una sociedad inclusiva. (29) En 2009, el Ministerio de Educación a través del Decreto 170 regula la educación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde fueron clasificadas como NEE transitorias y permanentes. (1)

En 2010, se promulgó la Ley 20.422, que estableció las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, marcando un hito al consolidar un marco legal que promueve y garantiza sus derechos. (5) Esta ley dio lugar a la creación de los Programas de Integración Escolar, que facilitaron la transición de niños y niñas con necesidades educativas especiales a escuelas públicas regulares. Por último, en 2015, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) ratificó en su letra k) la integración e inclusión, fomentando la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria dentro del contexto escolar. (6)

A partir de lo expresado anteriormente, se define un marco jurídico que ha permitido mejorar la calidad de la educación, garantizando su accesibilidad y adecuación en cada estudiante. Además, se evidencia el compromiso del profesorado con las políticas públicas asociadas a la inclusión, lo cual refleja la mejora constante del sistema educativo nacional.

2.1.1.2 Necesidades Educativas Especiales

Según lo descrito por la legislación en Chile, las necesidades educativas especiales pueden ser de carácter transitorio o permanente. (1)

Las de carácter transitorio están relacionadas con las dificultades que afectan de manera continua la capacidad del aprendizaje y participación del estudiante por un determinado periodo de tiempo. Esto es consecuencia de una condición, trastorno o discapacidad, tales como: trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad, y coeficiente intelectual limítrofe. (1)

Por otro lado, las necesidades educativas especiales permanentes son definidas como aquellas barreras del aprendizaje y de participación que enfrentan los estudiantes durante toda su etapa escolar. Esto es consecuencia de una condición o discapacidad, tales como: discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, disfasia y discapacidad visual. (1)

2.1.1.3 Factores que inciden en la educación inclusiva desde el profesorado

Los factores que inciden en la educación inclusiva desde la labor del profesorado son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad que

permita la plena participación de los/las estudiantes, independientemente de sus características individuales. En este sentido, se han establecido tres factores clave: la capacitación del profesorado, la cantidad de estudiantes por aula y el porcentaje de tiempo no lectivo.

- Capacitación del profesorado:

El profesorado debe estar adecuadamente formado tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional, con el fin de enfrentar la diversidad del aula. Esta capacitación debe dotarlos de las competencias socioafectivas, pedagógicas y cognitivas necesarias para gestionar las diferencias y atender a las necesidades de todos los/las estudiantes. (30–32) La formación constante permite a los/las profesores/as ser agentes de cambio, capaces de flexibilizar los contenidos curriculares y ajustar las estrategias pedagógicas para responder a las diversas necesidades de aprendizaje de cada estudiante. De esta forma, se asegura que todos, sin importar sus características, puedan tener acceso a una educación de calidad.

- Cantidad de estudiantes por aula:

La cantidad de estudiantes por aula es otro factor que impacta significativamente en la capacidad de los/las profesores/as para aplicar prácticas inclusivas efectivas. Estudios demuestran que a medida que

aumenta el número de estudiantes en el aula, especialmente cuando algunos tienen necesidades adicionales de apoyo, la implementación de estrategias pedagógicas individualizadas se vuelve más compleja. Por ello, autores/as respaldan la necesidad de reducir el número de estudiantes por aula, ya que esto facilita la atención personalizada y la adaptación de las actividades. (12, 33, 34) Una investigación realizada en China en 2024 demostró que la proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales tuvo un efecto negativo en la satisfacción laboral del profesorado y un impacto indirectamente positivo en el agotamiento laboral, mediado por la disminución de la satisfacción laboral. (34) Por tanto, en aulas con menos estudiantes con necesidades educativas especiales, los/las profesores/as pueden brindar un apoyo más cercano y crear un entorno más propicio para la participación activa de cada estudiante.

- Porcentaje de tiempo no lectivo:

El tiempo no lectivo se refiere a aquellos períodos en los que los profesores no están directamente en las aulas con los estudiantes, pero sí en los establecimientos educativos realizando labores de planificación, evaluación, reflexión sobre su práctica pedagógica y colaboración con otros profesionales. Este tiempo es necesario para que el profesorado pueda ajustar sus enfoques pedagógicos a las necesidades cambiantes

de los/las estudiantes y reflexionar sobre la efectividad de sus estrategias inclusivas. Estudios respaldan que la falta de tiempo no lectivo limita la capacidad del profesorado para dedicar el tiempo necesario a la planificación de actividades inclusivas y al seguimiento del progreso del estudiantado, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza inclusiva. (35–37)

2.1.2 Demandas laborales del profesorado

Las demandas del trabajo académico del profesorado representan factores clave que influyen en el bienestar laboral y la efectividad docente. Estas demandas incluyen tanto tareas pedagógicas como actividades administrativas, que juntas pueden generar una sobrecarga significativa.

- **Sobrecarga administrativa:**

Estudios en Chile revelan que los/las directores/as y profesores/as dedican entre el 40% y el 80% de su tiempo a tareas administrativas, lo que limita su capacidad para liderar pedagógicamente y mejorar los aprendizajes de los/las estudiantes. Entre las tareas más demandantes se encuentran: la duplicación de reportes en formatos físico y digital, evaluaciones exigentes de la carrera docente y la gestión de solicitudes de información reiterativas desde diferentes organismos, como la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad de la

Educación. Estas actividades, crean una carga administrativa desproporcionada que no necesariamente se traduce en mejoras educativas y promueve una gestión inadecuada del tiempo no lectivo del profesorado. (39, 40)

- Gestión del tiempo y carga de trabajo:

En Chile, el tiempo no lectivo está destinado a actividades esenciales para la enseñanza, como la planificación de clases, la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación, pero frecuentemente se ve reducido por la sobrecarga administrativa y tareas burocráticas que desvían el foco del quehacer pedagógico. Esta realidad contribuye al estrés laboral, dificulta la conciliación trabajo–familia y afecta la retención de profesores/as en el sistema educativo. (40) El marco regulatorio chileno establece que la proporción de horas lectivas y no lectivas ha evolucionado con la Ley de Carrera Docente, desde un esquema inicial de 75% de horas en aulas y 25% de horas no lectivas, hacia un 60% de horas en aulas y un 40% de horas no lectivas. (41) Incluso, en el caso de los/las profesores/as de primer ciclo básico, si el establecimiento tiene un 80% o más de estudiantes prioritarios, se deben aumentar las horas no lectivas a un 60%. (41) Un estudio realizado en Chile durante el año 2023, donde participaron 4813 profesores/as, evidenció que, en la práctica, dedican solo 8 horas

semanales a tareas no lectivas formales, lo que equivale a un 20%, porcentaje que dista considerablemente de lo estipulado por la ley. Además, en este estudio, se menciona que la población participante refiere trabajar 11 horas adicionales fuera del horario laboral, sin remuneración ni reconocimiento, con el fin de completar tareas asociadas al trabajo que deberían desarrollarse en el establecimiento, pero que no logran realizarse dentro del tiempo no lectivo disponible. (42)

- Exigencia emocional y apoyo social:

Los/las profesores/as desempeñan un rol central en la formación de niños, niñas y adolescentes, lo que requiere no solo habilidades pedagógicas, sino también una inversión emocional significativa para gestionar relaciones interpersonales complejas, mantener un clima de aula positivo y, responder a las necesidades emocionales y de comportamiento de los/las estudiantes. (43) Estudios describen que los contextos escolares pueden ser muy desafiantes a nivel emocional, requiriendo que el profesorado mantenga la calma y la autoridad bajo condiciones altamente demandantes. (44, 45) Esta presión sostenida puede llevar a un desgaste emocional que, si no se maneja adecuadamente, contribuye al desarrollo del Síndrome de Burnout. (44) En comunidades vulnerables, los/las profesores/as

frecuentemente lidian con realidades complejas como violencia doméstica, pobreza extrema o abuso infantil, lo que puede generar un impacto emocional profundo. (44, 45) Otro factor que incrementa la exigencia emocional es la falta de reconocimiento del rol de los/las profesores/as y el apoyo social. (46) Un estudio reporta que los/las trabajadores/as perciben que su trabajo no es valorado por la sociedad y por sus directivos/as, lo que impacta negativamente en su autoestima y motivación. (47)

Este marco conceptual ha identificado las variables claves asociadas a la inclusión escolar, tales como la capacitación, el número de estudiantes por aula y el tiempo no lectivo, y aquellas demandas laborales que presentan los/las profesores/as. Sin embargo, para comprender cómo estas variables influyen en la presencia de Síndrome de Burnout, es necesario fundamentarlo en el marco teórico del Modelo de las Demandas y Recursos Laborales de Arnold Bakker y Evangelia Demerouti. (48)

2.2 Marco teórico

Este estudio se sustenta en el Modelo de las Demandas y Recursos Laborales (DRL) desarrollada por Arnold Bakker y Evangelia Demerouti, el cual emerge desde la psicología laboral. Publicado en 2001, este modelo proporciona una comprensión integral del bienestar y desempeño de los/las trabajadores/as en sus contextos laborales. Plantea que el Síndrome de Burnout es el resultado de un desequilibrio entre demandas laborales excesivas y la insuficiencia de recursos para afrontarlas. (48–52)

A lo largo de diversos contextos ocupacionales y distintos países, este modelo ha demostrado ser útil para diseñar intervenciones a nivel organizacional e individual. (48) Una de sus premisas principales se basa en que, aunque cada trabajo es único, se puede analizar a partir de dos características principales: las demandas y los recursos laborales. (50)

Las demandas laborales se refieren a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo físico, cognitivo y/o emocional sostenido, y que, por tanto, se asocian a costos fisiológicos y psicológicos para los/las trabajadores/as. Dentro de las dimensiones que se definen como demandas laborales se encuentran: presión en el trabajo, demandas cognitivas y emocionales, conflicto de rol y trabas del trabajo. (50)

En contraste, los recursos laborales son aquellos elementos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que permiten enfrentar eficazmente las demandas, estimulando el aprendizaje y el crecimiento personal. Se definen como dimensiones de los recursos laborales: la autonomía, el soporte social, la retroalimentación, las oportunidades de crecimiento y el *coaching* del líder. (48)

Con respecto a la relación de las demandas y recursos, se describe que cuando estos aspectos no se gestionan adecuadamente, pueden desencadenar un deterioro de la salud. (48)

A partir de esto, se establece que, si las demandas superan los recursos disponibles, se activa el proceso de deterioro de la salud, en el cual la acumulación de esfuerzos, sin el apoyo necesario, conlleva al Síndrome de Burnout. (48, 50)

Por otro lado, el Síndrome de Burnout es definido por Maslach como un “síndrome psicológico tridimensional compuesto por el agotamiento emocional, despersonalización y la baja realización personal”. La dimensión de agotamiento emocional se entiende como la sensación de estar emocionalmente agotado y sobrepasado, con recursos emocionales disminuidos. Por otro lado, la despersonalización se define como aquellas actitudes cínicas, impersonales y negativas hacia las personas con quienes se interactúa en el trabajo. Y, la baja

realización personal, es la percepción de falta de competencias y éxito en el trabajo. Este síndrome se desarrolla, especialmente, en contextos laborales con altas demandas interpersonales. Maslach destaca que este síndrome puede presentarse en diversos tipos de profesiones. (50)

Ahora bien, el modelo plantea además que, si las demandas y recursos laborales se gestionan adecuadamente, pueden dar lugar a un proceso contrario al Síndrome de Burnout, ya que se describe como motivacional, favoreciendo el *engagement*, potenciando la creatividad y mejora en el desempeño de los/las trabajadores/as. Así, los recursos laborales no solo amortiguan el impacto negativo de las demandas sobre la salud, sino que también aumentan el comportamiento proactivo, generando un ciclo positivo de bienestar y productividad. (48)

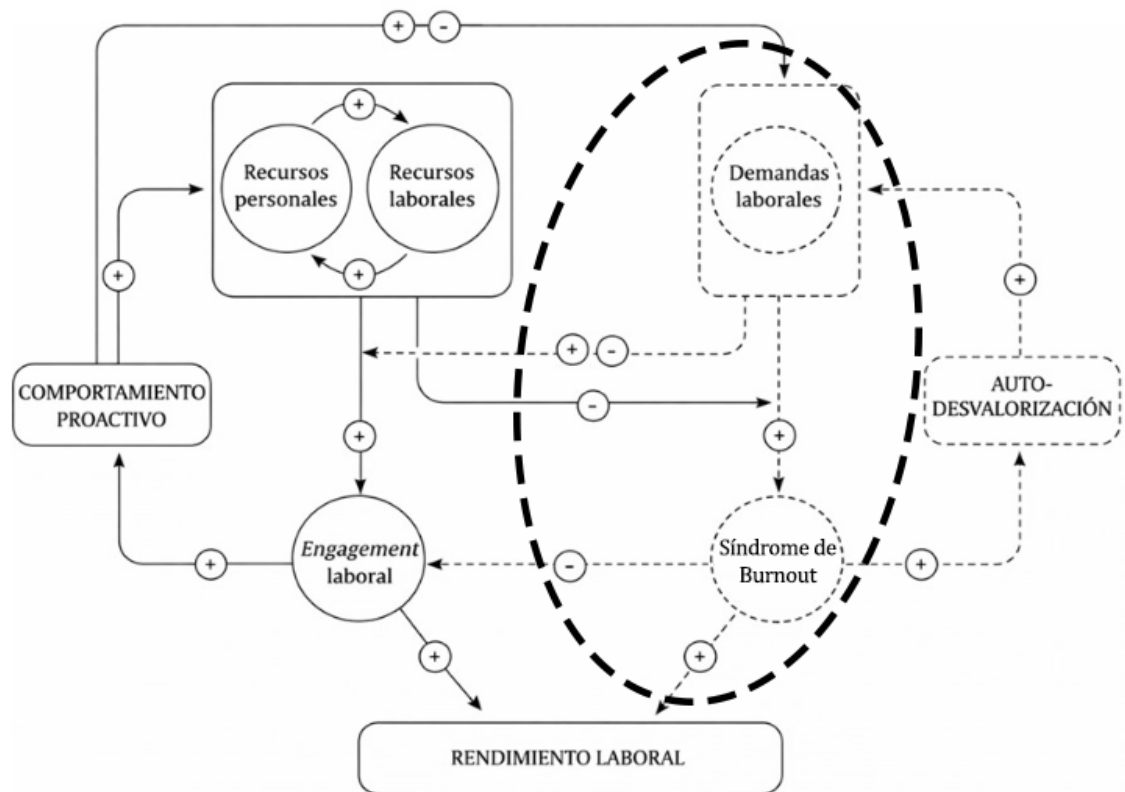
El modelo también incorpora la influencia de los recursos personales, como la resiliencia, el optimismo y la autoeficacia, los cuales se describen como elementos que potencian la capacidad de los/las trabajadores/as para manejar las demandas laborales. (50, 51)

La interacción entre los recursos personales y laborales fortalece la capacidad de los/las trabajadores/as para ajustar su entorno de trabajo de manera proactiva, o también definido en este modelo como *job crafting*. Este concepto se refiere a la

acción deliberada de los/las trabajadores/as de modificar las demandas y recursos laborales para que se enmarquen mejor con sus propias competencias, intereses y necesidades. Al realizar estos ajustes, no solo optimizan su desempeño, sino que también mejoran su bienestar. Este proceso genera un estado positivo de energía y conexión con el trabajo (*engagement*), lo que facilita la obtención de más recursos que, a su vez, potencian aún más el bienestar y la productividad, formando un espiral de crecimiento continuo (Ver Figura 1). (48)

Por tanto, este modelo advierte sobre los efectos negativos de un desequilibrio prolongado entre las demandas y los recursos (ver Figura 1), destacando que las demandas excesivas pueden desencadenar comportamientos disfuncionales, como la auto-desvalorización. Este fenómeno ocurre cuando los/las trabajadores/as, enfrentan un desequilibrio entre estos componentes, aumentando su agotamiento y reduciendo su productividad. (48)

Figura 1. Adaptación del Modelo de Demandas y Recursos Laborales enfocado en demandas laborales y Síndrome de Burnout.



Fuente: Adaptado del modelo de Demandas y Recursos Laborales de Bakker y Demerouti, 2023. (52)

Tal como se destaca en el área señalada de la Figura 1, en este estudio el análisis se focaliza en las demandas laborales y su relación con el Síndrome de Burnout, lo que permite comprender el fenómeno estudiado en el contexto actual de inclusión escolar.

2.3 Marco empírico

La búsqueda de estudios sobre las demandas laborales, Síndrome de Burnout y factores asociados a la inclusión escolar, se realizó a través de una revisión bibliográfica en bases de datos de la Web of Science (WOS), PubMed, CINAHL, BIREME, SciELO, Science Direct, Scopus y Google Scholar. Se utilizaron los boleanos OR y AND con los descriptores: «burnout, professional», «burnout», «estrés», «school teachers», «teachers», «maestros», «profesores escolares», «job demands», «demandas laborales», «inclusive school», «education, special», «mainstreaming education», «regular school», «inclusion escolar» e «inclusão escolar». Se encontraron artículos en idioma español, inglés y portugués. Cabe destacar que la búsqueda de estudios en estas bases de datos, con los descriptores utilizados, no arrojó resultados en Chile. Los artículos se presentan ordenados por año y en un segundo apartado, se presentan estudios relacionados a la percepción del profesorado con respecto a la inclusión escolar y con el Síndrome de Burnout en profesores en Chile. A continuación, se exponen los artículos científicos obtenidos:

En el año 2024, con el objetivo de examinar cómo las demandas y los recursos laborales predicen el estrés percibido, el burnout y los síntomas depresivos en profesores/as de educación regular y especial, se realizó un estudio observacional, de alcance descriptivo y de corte transversal, en Estados Unidos. Participaron 143 profesores/as de escuelas regulares y 121 profesores/as de

escuelas especiales. Para la evaluación de las demandas y recursos laborales se utilizó la escala *Child Care Job Stress Inventory*. El estrés percibido se midió con la Escala de Estrés Percibido, el Síndrome de Burnout con la *Maslach Burnout Inventory* en su versión para educadores, y los síntomas depresivos con la escala *Beck Depression Inventory*. Los resultados se analizaron utilizando el Modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti. Los hallazgos indicaron que, en ambos contextos educativos, los/las profesores/as presentan niveles moderados de estrés y de Síndrome de Burnout. Además, se observó que un mayor número de estudiantes con discapacidades en el aula se asocia con niveles más altos de Síndrome de Burnout en profesores/as de escuelas regulares. El estudio concluyó que es necesario desarrollar programas de capacitación profesional en ambos contextos educativos, con énfasis en escuelas regulares. (53)

En el mismo año, con el objetivo de investigar el Síndrome de Burnout y los factores asociados en profesores/as de escuelas comunitarias en Katmandú en Nepal, se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal, en 37 escuelas seleccionadas aleatoriamente, con una muestra de 218 profesores/as. Para medir el Síndrome de Burnout se utilizó la escala *Maslach Burnout Inventory* para educadores y los factores asociados, mediante un cuestionario sociodemográfico realizado por los autores. Dentro de los resultados se obtuvo que la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales se asociaba con mayores

niveles de agotamiento emocional, una de las subdimensiones del Síndrome de Burnout. Los autores recomiendan fomentar estilos de vida saludables en los/las profesores/as y mejorar condiciones laborales. (54)

Durante el mismo año, se realizó un estudio observacional, de alcance descriptivo y de corte transversal, con el objetivo de evaluar la prevalencia y los factores predictores de las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) entre profesores/as de educación primaria y secundaria en Canadá. En esta investigación participaron 780 profesores/as, de los cuales un 87,9% eran mujeres. Para medir el Síndrome de Burnout se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* para educadores/as. Los hallazgos revelaron que el 76,9% de los/las profesores/as presentaron niveles altos de agotamiento emocional. Además, se identificó que los hombres eran 2,4 veces más propensos a presentar despersonalización en comparación con las mujeres. Como respuesta a estos resultados, se sugirió la implementación de programas para gestionar el estrés laboral, fomentar entornos de trabajo más saludables y abordar los factores organizacionales que contribuyen a las altas demandas laborales. (55)

También en el 2024, con el objetivo de analizar cómo los/las profesores/as en áreas desfavorecidas y no desfavorecidas manejan los desafíos de la inclusión escolar en el Reino Unido, se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas

semi estructuradas a 11 profesores/as y 8 asistentes de la educación. De estos, el 57,89% trabajaban en áreas desfavorecidas, 31,58% en áreas no desfavorecidas, y el 10,53% en ambas. Los resultados mostraron que el conocimiento profundo de los/las estudiantes y de sí mismos, fue clave para enfrentar estos retos. Los/las participantes en áreas desfavorecidas enfrentaron mayores dificultades, como falta de recursos laborales y capacitación, lo que refieren incrementó su carga de trabajo y riesgo de Síndrome de Burnout. Al finalizar el estudio, se recomendó a los/las directivos/as, crear estructuras que favorezcan la colaboración y el apoyo mutuo entre los/las profesores/as, para manejar mejor las demandas laborales, principalmente aquellas emocionales. (56)

Ese mismo año, una revisión sistemática realizada en Brasil, tuvo por objetivo comparar resultados de salud mental entre profesores/as de escuelas regulares y especiales que trabajaban con alumnos/as con discapacidades. Dentro de los resultados de los 9 estudios analizados, los autores identificaron que existe un alto niveles de estrés y de Síndrome de Burnout entre los/las trabajadores/as de ambos contextos educativos, por lo que sugieren mejorar el apoyo institucional, especialmente en escuelas regulares, junto con impulsar políticas que equilibren la carga laboral. (57)

En el año 2023, con el objetivo de examinar el Síndrome de Burnout en profesores/as de educación física, se realizó un estudio mixto en Turquía, donde participaron 173 profesores/as en la fase cuantitativa y, se seleccionó un subgrupo de 14 participantes de la misma muestra para la fase cualitativa. El 67% de los/las participantes era de género masculino. Se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* para medir el nivel de Síndrome de Burnout en la fase cuantitativa, y entrevistas semiestructuradas en la fase cualitativa. Los resultados se analizaron a partir del modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti. Dentro de los hallazgos, los/las profesores/as de educación física enfrentaron demandas laborales elevadas, las cuales contribuyeron significativamente al aumento del nivel de agotamiento emocional y despersonalización, 2 de las 3 dimensiones del Síndrome de Burnout. Entre las recomendaciones entregadas a las instituciones, se destaca la importancia de proporcionar mayor apoyo social, fomentando la colaboración entre profesores/as y directores/as. Además, se propuso desarrollar iniciativas que promuevan un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal. (58)

En el año 2022, autores españoles realizaron una investigación con el objetivo analizar cómo la percepción de atención a la diversidad (educativa y cultural), la disonancia emocional y el apoyo social se relacionan con el agotamiento emocional (subdimensión del Síndrome de Burnout) en los /as profesores/as. Participaron 567, de los cuales el 64,9% eran mujeres. Para evaluar el

agotamiento emocional se utilizó la subescala del *Maslach Burnout Inventory* y para medir la atención a la diversidad, se aplicó una Escala de Percepción de Atención a la Diversidad. Los resultados indican que los/las profesores/as que perciben altas demandas en atención a la diversidad en estudiantes con necesidades educativas especiales, son más propensos a experimentar agotamiento emocional. El estudio destaca la importancia de fortalecer las redes de apoyo en los centros educativos y promover estrategias de manejo emocional para reducir el agotamiento en los/las profesores/as. (59)

Durante ese mismo año, con el objetivo de investigar los estresores escolares percibidos por los/las profesores/as, su relación con características individuales y el Síndrome de Burnout en República Checa, se realizó un estudio de diseño mixto en 549 profesores/as. Para medir el Síndrome de Burnout se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* y para evaluar la percepción, se realizó una encuesta vía online con preguntas abiertas. Dentro de los hallazgos se evidenciaron 9 categorías de estresores, tales como: problemáticas con los/las estudiantes de padres y madres de los/las estudiantes (31%), conductas inapropiadas de los/las estudiantes (29%), políticas que no son eficaces (27%), falta de motivación de los/las estudiantes (23%), subvaloración de la educación (22%), sobrecarga administrativa (22%), crianza inadecuada (17%), inclusión mal manejada (13%) y clima escolar desfavorable (8%). En promedio, los/las profesores/a con un mayor nivel de agotamiento emocional presentaron con mayor frecuencia los 9

factores estresantes. Los autores destacaron la importancia de considerar intervenciones específicas en estas categorías, sugiriendo incorporar apoyo psicosocial a los/las profesores/as dentro de su trabajo. (60)

También en el año 2022 en EE.UU, con el objetivo de investigar los perfiles únicos de Síndrome de Burnout en profesores/as con estudiantes con necesidades educativas especiales, según su variación dependiendo del tipo de profesor/a (educación general o especial) y la relación de estos perfiles con el manejo del aula, se realizó un estudio mixto, donde participaron 102 profesores/as. Utilizando el *Maslach Burnout Inventory* y observaciones directas de habilidades de manejo del aula, se evidenció que el Síndrome de Burnout se distribuye de manera similar en ambos contextos educativos. Los/las profesores/as obtenían mayor nivel de agotamiento emocional al percibir mayor necesidad de manejar conflictos, conductas disruptivas y proporcionar apoyo individualizado a estudiantes con necesidades educativas especiales. (61)

En el año 2021, investigadores de Portugal evaluaron la relación entre los niveles de estrés y Síndrome de Burnout en los/las profesores/as que trabajan en escuelas inclusivas, evidenciando que los/las no especialistas en inclusión escolar experimentaron mayores niveles de Síndrome de Burnout en comparación con aquellos que sí tenían formación en inclusión. A partir de esto,

el estudio subraya la importancia de la formación continua como estrategia para mejorar el bienestar del profesorado en contextos inclusivos. (62)

Ese mismo año, con el objetivo de explorar el burnout docente y sus tres subdimensiones en relación con variables a nivel de profesor/a, estudiante y organización, se realizó un estudio descriptivo, de alcance descriptivo y correlacional, de corte transversal, en 4567 profesores/as de primaria en Finlandia. Dentro de los hallazgos se evidenció que los/las participantes especializados/as en una asignatura, presentaron altos niveles de Síndrome de Burnout. Por otro lado, aquellos/las vinculados a educación especial mostraron niveles bajos de agotamiento emocional y despersonalización. Además, se evidenció que las mujeres reportaron mayor agotamiento emocional, mientras que los hombres presentaron mayor despersonalización. Este estudio subraya la importancia de abordar factores individuales, organizacionales y estudiantiles para mejorar el bienestar de los/las profesores/as y promover entornos educativos más saludables. (63)

En el año 2020, con el objetivo de evaluar el estrés ocupacional y las estrategias de afrontamiento en profesores/as de educación inclusiva, se realizó en Mozambique un estudio transversal con enfoque mixto, donde participaron 15 profesores/as de una escuela inclusiva. Para evaluar el estrés ocupacional se utilizó el Inventario de Síntomas de Estrés para Adultos de Lipp (ISSL), lo que se

complementó con dos cuestionarios con preguntas abiertas sobre aspectos sociodemográficos y percepción de su trabajo. La sintomatología de estrés predominante en el ámbito físico fue el cansancio constante, y en el ámbito psicológico, destaca el pensar y hablar constantemente sobre su trabajo, seguido de la voluntad repentina de iniciar nuevos proyectos, disminución de la autoconfianza y la disminución del sentido del humor. Los/las participantes destacaron que la principal fuente de estrés era la falta de recursos materiales y bajos salarios. Debido a esto, el estudio hace énfasis en que el estrés generado puede llevar a un desgaste progresivo si no se toman medidas preventivas para mitigarlo. Por tanto, es fundamental considerar el estrés ocupacional como una condición previa al Síndrome de Burnout. (64)

Por otra parte, un estudio realizado en España durante el 2019, analizó los niveles de estrés en profesores/as de aula con alumnos/as diagnosticados/as con trastornos del espectro autista. Los resultados mostraron que aquellos/las que enseñan a estos estudiantes experimentan un nivel moderado de estrés, mientras que aquellos que no lo hacen, presentan un nivel normal de estrés. Sumado al estrés, los/las profesores/as que enseñan a estudiantes del espectro autista mostraron niveles de ansiedad desde moderado a alto. El estudio destaca la importancia de preocuparse por la salud del profesorado para asegurar el éxito de las prácticas inclusivas. (65)

Como se mencionó anteriormente, la búsqueda de estudios en estas bases de datos, no arrojó resultados en Chile, por tanto, se amplió la búsqueda a otras áreas.

En el año 2018, con el objetivo de analizar los niveles de Síndrome de Burnout y la calidad de vida profesional (CVP) según la tipología de personalidad de Torgensen, se realizó en la comuna de Copiapó, un estudio transversal con 212 profesores/as de educación primaria de establecimientos municipales. Se utilizó el Inventario de los Cinco Factores para determinar los tipos de personalidad, el Cuestionario de Estar Quemado por el Trabajo (CESQT) para evaluar el Síndrome de Burnout y el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP). Los resultados evidenciaron que un 25,2% de los participantes presentó un nivel alto de Síndrome de Burnout. (10)

Durante el año 2015, con el propósito de analizar cómo los factores de riesgo psicosocial afectan a los/las profesores/as según el tipo de establecimiento educativo (públicos, privados y subvencionados) en Antofagasta, se realizó un estudio no experimental, descriptivo y correlacional en 340 profesores/as de diferentes tipos de establecimientos educacionales. Para medir factores de riesgo psicosocial en el trabajo se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (ISTAS-21). También se aplicó la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), y la escala *Maslach Burnout Inventory*

para medir el Síndrome de Burnout. Los hallazgos que se obtuvieron evidenciaron que, independientemente del contexto educativo, factores como la carga laboral y las deficiencias en infraestructura influyen en la salud mental del profesorado. El estudio destaca que, implementar estrategias de intervención a nivel organizacional, ayudarían a prevenir los efectos negativos en la salud mental de los/las profesores/as. (66)

Entre los años en que se realizaron los estudios que se expondrán a continuación, la inclusión escolar en Chile no había alcanzado el nivel de masificación que posteriormente se impulsó con la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en 2015. (6) Durante ese período, la atención a la diversidad en el sistema educativo era limitada y las políticas de inclusión no estaban plenamente consolidadas en los establecimientos educacionales. Por lo tanto, estos estudios permiten identificar los desafíos previos a la implementación de esta normativa y analizar cómo factores psicosociales y organizacionales afectaban la experiencia docente, ofreciendo un punto de partida para evaluar los cambios posteriores a la ley.

En el año 2012, con el propósito de analizar la relación entre el burnout, el apoyo social y la satisfacción laboral en profesores/as, se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 89 profesores/as de establecimientos municipalizados en la ciudad de Rengo. Para evaluar estas

variables se utilizaron el *Maslach Burnout Inventory* para educadores/as (MBI-ES), la Escala Multidimensional de Percepción de Apoyo Social y el Cuestionario de Satisfacción Laboral. Los resultados evidenciaron una alta prevalencia de burnout, con una relación inversa significativa entre burnout y apoyo social, así como entre burnout y satisfacción laboral. Además, se destacó que el apoyo social y la satisfacción laboral actúan como factores protectores frente al burnout. El estudio subraya la importancia de fortalecer las redes de apoyo social y promover un ambiente laboral satisfactorio como estrategias clave para mitigar los efectos negativos del Síndrome de Burnout en esta población. (67)

Ese mismo año, con el propósito de analizar el impacto de las demandas y recursos laborales en el desarrollo del Síndrome de Burnout en profesores/as de enseñanza secundaria en Chile, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 303 profesores/as de escuelas municipales, seleccionados aleatoriamente de 16 establecimientos. Para evaluar las dimensiones del burnout, se utilizó el *Maslach Burnout Inventory*, mientras que las demandas y recursos laborales fueron medidas mediante la versión en español del *Leiden Quality of Work Questionnaire*. Los resultados mostraron que las principales demandas asociadas al burnout fueron la presión de tiempo y la agresión por parte de estudiantes, mientras que los recursos laborales, como el apoyo de la dirección y las oportunidades de formación, moderaron parcialmente estos efectos, especialmente en la dimensión de logro personal. Además, se

evidenció que las mujeres reportaron niveles más altos de agotamiento emocional. El estudio recomendó fomentar recursos laborales como el apoyo social de los líderes escolares y reforzar las oportunidades de formación como estrategias para mitigar el Síndrome de Burnout. (68)

Durante el año 2010, con el propósito de determinar las variables organizacionales, grupales, personales y psicosociales asociadas al desarrollo del Síndrome de Burnout en trabajadores/as del ámbito educativo, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y correlacional en una muestra de 120 trabajadores/as de establecimientos educacionales municipalizados en la ciudad de Arica. Para evaluar las dimensiones del burnout se utilizó el *Maslach Burnout Inventory*, junto con cuestionarios específicos para medir variables como estrés laboral, clima organizacional, apoyo social y satisfacción laboral. Los resultados revelaron que el 30,8% de los participantes presentó burnout, un 40,0% estuvo en riesgo de experimentarlo y un 29,2% no mostró signos de este síndrome. Entre las principales variables asociadas al Síndrome de Burnout se identificaron: el estrés laboral, el clima organizacional y la falta de apoyo social. El estudio recomendó implementar políticas que mejoren el clima organizacional, gestionen adecuadamente el estrés laboral y promuevan la satisfacción laboral para prevenir el Síndrome de Burnout en los/las trabajadores/as de entornos educativos. (69)

Por último, en el año 2008, con el propósito de analizar el bienestar y malestar laboral en profesores/as de educación secundaria y su relación con las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, se realizó un estudio cuantitativo, correlacional, de corte transversal, en 45 establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago. Se utilizó un cuestionario de auto reporte diseñado específicamente para este estudio, complementado con una lista de chequeo sobre condiciones materiales de trabajo basada en instrumentos de la UNESCO. Los resultados revelaron que alrededor del 26,6% de los/las profesores/as presentó altos niveles de agotamiento emocional, mientras que la falta de claridad en las tareas y la sobrecarga laboral fueron las demandas más asociadas al malestar docente. El estudio recomendó reducir la carga laboral, mejorar las condiciones materiales e infraestructura, y fortalecer las oportunidades de apoyo social y desarrollo profesional como estrategias para promover el bienestar. (70)

En conclusión, se han realizado estudios sobre el Síndrome de Burnout en profesores/as en países como Estados Unidos, Canadá, Brasil, Reino Unido, España, Turquía, República Checa, Mozambique y Nepal. (10, 53–70) Estos estudios emplearon diversos instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), el *Child Care Job Stress Inventory* y el Inventario de Síntomas de Estrés para Adultos de Lipp. Los resultados en general muestran que el Síndrome de Burnout en el profesorado está influido por factores como la carga laboral, la falta

de recursos materiales, la agresión estudiantil, las demandas relacionadas con la atención a la diversidad y estilos de vida. La mayoría de los estudios sugieren la implementación de estrategias como: programas de manejo del estrés, formación continua y mejora de las condiciones laborales y fomentar entornos educativos más saludables, con el objetivo de mitigar el impacto del Síndrome de Burnout en los/las profesores/as. (10, 53–70)

Pese a la relevancia del tema, se destaca la escasez de investigaciones realizadas en Chile dentro del contexto planteado, lo que sugiere una brecha importante en la literatura científica nacional. Esto refuerza la necesidad de desarrollar estudios locales que exploren el Síndrome de Burnout, las demandas laborales y su relación con la inclusión escolar, considerando las particularidades del sistema educativo chileno.

3. OBJETIVOS Y VARIABLES

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo general

Evaluar la relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.

3.1.2 Objetivos específicos

- Describir los factores biosociodemográficos en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.
- Describir los factores asociados a la inclusión escolar en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.
- Describir las demandas laborales de los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.

- Determinar el nivel de Síndrome de Burnout, por cada una de sus dimensiones, en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.
- Relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.

3.2 Variables

3.2.1 Variable dependiente (Definiciones Nominal y Operacional en Anexo 1)

- Síndrome de Burnout:
 - Dimensión 1: Agotamiento emocional.
 - Dimensión 2: Despersonalización.
 - Dimensión 3: Realización personal.

3.2.2 Variables independientes (Definiciones Nominal y Operacional en Anexo

1)

- Factores biosociodemográficos:
 - Edad

- Sexo
- Número de hijos
- Cuidador (a) de persona con discapacidad y/o en estado de dependencia

- Factores asociados a la inclusión:
 - Porcentaje de horas no lectivas
 - N° de capacitaciones en inclusión escolar
 - N° de estudiantes con necesidades educativas especiales en aula
 - N° total de asignaturas que imparte
 - Tipo de asignatura

- Demandas laborales
 - Presión en el Trabajo
 - Demandas Cognitivas
 - Demandas Emocionales
 - Conflicto de Rol
 - Trabas del Trabajo

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de estudio y diseño

Estudio de abordaje cuantitativo, observacional, de alcance descriptivo y correlacional, de corte transversal.

4.2 Marco muestral

4.2.1 Universo

Profesores/as que trabajan en enseñanza general básica en escuelas regulares públicas en Chile.

4.2.2 Unidad de análisis

Profesor/a que trabaja en enseñanza general básica en escuelas regulares públicas de una comuna chilena.

4.2.3 Población

La comuna a participar cuenta con 8 escuelas regulares públicas. Según datos proporcionados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), cada establecimiento tiene en promedio 16 profesores/as que cumplen con los criterios de inclusión, por lo tanto, según lo expuesto en la Tabla 1, el número total estimado es de 124.

Tabla N°1. Población del estudio.

Establecimiento educacional	N° de profesores/as que imparten enseñanza general básica.
Establecimiento educacional 'A'	14
Establecimiento educacional 'B'	12
Establecimiento educacional 'C'	12
Establecimiento educacional 'D'	14
Establecimiento educacional 'E'	22
Establecimiento educacional 'F'	14
Establecimiento educacional 'G'	14
Establecimiento educacional 'H'	22
Total	124

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

Para efectos de la investigación no se realizó un muestreo y se decidió realizar un censo de la población.

Para acceder a los/las participantes, la investigadora responsable difundió una invitación presencial, efectuada en horario de consejo de profesores, coordinadas previamente con directores/as de cada establecimiento educacional.

De manera preliminar, se estimó una tasa de participación aproximada del 80%, considerando experiencias previas reportadas en estudios realizados en contextos educativos similares y la estrategia de convocatoria directa utilizada. Como resultado del proceso de convocatoria y recolección de datos, participaron efectivamente 113 docentes, lo que corresponde al 87,6% de la población total, constituyendo la muestra final analizada en este estudio.

4.2.4 Criterios de inclusión y exclusión

Para fines de esta investigación se establecieron los criterios expuestos en la tabla 2.

Tabla N°2. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesor/a de aula en educación general básica. • Tener al menos 6 meses de experiencia en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del establecimiento educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores/as de educación diferencial. • Estudiantes de pedagogía en educación general básica o educación diferencial que se encuentren realizando práctica profesional.

	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores/as en formación o práctica profesional de enseñanza diferencial y enseñanza general básica. • Profesores/as con licencia médica o permiso legal cuando se aplique instrumentos de evaluación. • Profesores/as que presenten alguna discapacidad que limite la lectura y comprensión autónoma del consentimiento informado o del instrumento.
--	---

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

4.3 Procedimiento y técnicas de recolección de información

4.3.1 Procedimiento de acceso a los participantes

El proceso de recolección de datos se realizó mediante la planificación previamente establecida por la investigadora responsable (ver Anexo 2).

En primer lugar, se inició solicitando una reunión formal con el director del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) vía correo

electrónico (ver Anexo 3). Durante esta reunión, se presentó la carta de aprobación de la investigación, para que fuera firmada y, por tanto, autorizada la realización de este estudio (ver Anexo 4).

Posteriormente, se solicitó al director del DAEM que estableciera contacto con cada uno de los establecimientos educacionales que imparten enseñanza general básica, con el propósito de presentar a la investigadora responsable, exponer los objetivos del proyecto de investigación y coordinar reuniones destinadas a formalizar la posible participación de las escuelas. Este proceso dio como resultado la firma de una carta de apoyo por parte de cada director/a de establecimiento (ver Anexo 5).

Luego, el proyecto de investigación fue enviado a los Comités de Ética de la Facultad de Enfermería, a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VRID) de la Universidad de Concepción y al Comité de Ética del Servicio de Salud Talcahuano (SST), lo que garantizó el resguardo de los derechos de los/las participantes y el cumplimiento de los principios éticos del estudio (ver Anexos 6, 7 y 8).

Tras la obtención de las aprobaciones éticas, se contactó a los/las directores/as de los establecimientos educacionales participantes y la investigadora responsable acudió a cada establecimiento en horarios previamente

coordinados, con el fin de concretar reuniones presenciales durante los consejos de profesores y facilitar el acceso a la población de estudio. En dichas instancias, se presentó la investigación y se solicitó formalmente la participación de los/las profesores/as. Como apoyo informativo, se distribuyeron afiches en las salas de profesores/as, incluyendo un código QR que permitía el acceso a los detalles del estudio y al contacto con la investigadora responsable (ver Anexo 9).

Posteriormente, se convocó a los/las potenciales participantes de manera individual, inicialmente para la prueba piloto y posteriormente para el estudio principal, con el objetivo de presentar el consentimiento informado (ver Anexos 10 y 11). En este proceso, se enfatizó que la participación era completamente voluntaria y que no afectaría, en ningún caso, la relación contractual de los/las profesores/as con su establecimiento educacional. Esta información estuvo explícitamente incluida en el consentimiento informado y fue reiterada verbalmente durante la invitación a participar.

La recolección de datos se llevó a cabo de forma presencial en los establecimientos educacionales a los que pertenecían los/las participantes, en horario no lectivo previamente acordado y en una sala privada, gestionada con antelación, que garantizó condiciones adecuadas de seguridad, confidencialidad y aislamiento acústico, con el fin de resguardar la privacidad y comodidad de los/las profesores/as.

El instrumento fue autoadministrado; no obstante, ante la eventualidad de dudas, la investigadora responsable se mantuvo disponible fuera de la sala para brindar el apoyo necesario. La duración total de la aplicación, incluyendo el tiempo destinado a la lectura del consentimiento informado, fue de aproximadamente 14 minutos, realizándose en una única ocasión.

Cabe señalar que, durante la ejecución del estudio, se dispuso la activación de un protocolo de derivación en caso de identificarse indicios de malestar psicológico significativo o síntomas compatibles con trastornos de salud mental, como depresión o ansiedad, en alguno/a de los/las participantes. Dicho procedimiento consideró informar de manera confidencial y respetuosa al profesor/a sobre recomendaciones y/o consulta con profesionales de salud mental, conforme a su sistema previsional o red de atención disponible. Esta recomendación fue entregada de forma individual y privada, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información.

Finalmente, se informó que una vez obtenidos los datos, los resultados serán divulgados en dos instancias diferenciadas: una dirigida a los/las directivos/as de los establecimientos educacionales y otra a los/las participantes. Esta estrategia resguarda el espacio de confianza y evita posibles situaciones de incomodidad o

presión asociadas a las respuestas entregadas, preservando en todo momento la confidencialidad de los/las participantes.

4.3.2 Instrumento recolector de datos

4.3.2.1 Cuestionario de factores biosociodemográficos y factores asociados a la inclusión escolar

Elaborado por la investigadora, recopiló información sobre edad, sexo, número de hijos/as, cuidador (a) de persona con discapacidad y/o en estado de dependencia, porcentaje de horas no lectivas, número de capacitaciones en inclusión escolar, número de estudiantes con necesidades educativas especiales en aula, número total de asignaturas que imparte y tipo de asignatura (ver Anexo 12).

4.3.2.2 Cuestionario de Demandas y Recursos laborales

Basado en el Modelo de Demandas y Recursos laborales, permite mapear la experiencia laboral de las personas. Este instrumento ha sido ampliamente validado en distintos países y contextos. (71) En Chile, Circular HR de Fundación Chile, lo ha aplicado desde el 2014 en diversos sectores laborales, incluyendo el ámbito docente. (72)

Se estructura en dos secciones: demandas y recursos laborales, abarcando un total de 10 dimensiones y 40 preguntas. Para fines de esta investigación se

abordó exclusivamente las dimensiones asociadas a las demandas laborales, las cuales comprenden un total de 23 preguntas. Las dimensiones son: presión en el trabajo, demandas cognitivas, demandas emocionales, conflicto de rol y trabas del trabajo. La dimensión presión en el trabajo está conformada por las preguntas 4, 5, 6 y 7. Las demandas cognitivas incluyen las preguntas 8, 9, 10 y 11, mientras que las demandas emocionales corresponden a las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20. La dimensión conflicto de rol considera originalmente las preguntas 24, 25, 26 y 27, y la dimensión trabas en el trabajo se compone de las preguntas 28, 29, 30 y 31. (71, 72)

Cabe señalar que, en las aplicaciones realizadas por Fundación Chile, el instrumento contempla la exclusión de la pregunta 26 de la dimensión conflicto de rol. En concordancia con dicha aplicación nacional, para efectos del presente estudio se utilizó la versión del cuestionario sin este ítem, manteniendo coherencia metodológica con el uso del instrumento en el contexto chileno. (72)

En cuanto a su fiabilidad, el instrumento aplicado por Circular HR en Chile durante el año 2023 presentó altos niveles de consistencia interna en el ítem de demandas laborales, con valores de alfa de Cronbach de 0,97 para presión en el trabajo y trabas en el trabajo, 0,98 para demandas cognitivas y 0,94 para demandas emocionales y conflicto de rol (ver Anexo 13).

El cuestionario es de tipo autoadministrado y utiliza una escala tipo Likert para cada pregunta, que va desde 1 a 5 puntos. Para cada una de las dimensiones evaluadas, se obtuvo un puntaje promedio por ítem, el cual se categorizó como alto cuando el puntaje total de la dimensión fue igual o superior a la media de los datos, y como bajo cuando fue inferior a dicha media (ver Anexo 14).

Cabe señalar que se contó con la autorización del autor de la escala, con quien la investigadora estableció contacto vía correo electrónico para su utilización en el presente estudio (ver Anexo 15).

4.3.2.3 Maslach Burnout Inventory – Education Survey (MBI - ES)

Este instrumento validado en profesores/as en Chile (alfa de Cronbach de 0,89) está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones. (73) Este cuestionario de tipo Likert, que va de 0 a 6 puntos, y evalúa el Síndrome de Burnout a través de las dimensiones y el puntaje total expresado como:

- a) Agotamiento emocional, subescala que consta de los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20, con puntuación máxima de 54 puntos. Los resultados se categorizan en: bajo (0 a 18 puntos), medio (19 a 26 puntos) y alto (27 a 54 puntos) (ver Anexo 16). (74)
- b) Despersonalización, subescala formada por los ítems 5, 10, 11, 15 y 22, con puntuación máxima de 30 puntos. Los resultados se categorizan en:

bajo (0 a 5 puntos), medio (6 a 9 puntos) y alto (10 a 30 puntos) (ver Anexo 16). (74)

- c) Realización personal, subescala compuesta por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21, con puntuación máxima de 48 puntos. Los resultados se categorizan en: bajo (0 a 7 puntos), medio (8 a 14 puntos) y alto (15 a 48 puntos) (ver Anexo 16). (74)

Para la utilización del instrumento en el presente estudio, se contó con la autorización de la autora, la cual fue solicitada vía correo electrónico (ver Anexo 17).

4.3.3 Control de calidad de los datos

4.3.3.1 Prueba piloto

Con el objetivo de evaluar la claridad y comprensión del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto con profesores/as pertenecientes a la misma población de estudio. Se consideró una participación de 10 profesores/as. A los/las participantes que accedieron a la prueba piloto se les solicitó firmar el consentimiento informado y, al no detectarse errores de comprensión, fueron incluidos en la muestra final del estudio (ver Anexo 17).

La prueba se llevó a cabo en horario no lectivo, con el propósito de no interferir en las actividades de aula, y su realización se concretó en el mes de julio del 2025.

4.4 Procesamiento y análisis de los datos

Los datos recolectados fueron organizados en una base de datos creada en Microsoft Excel© y se procesaron utilizando el programa *Statistical Package for the Social* (SPSS) versión 28.0 de *International Business Machines*© (IBM). (75, 76) Adicionalmente, para el modelamiento mediante PLS-SEM, se utilizó el software R empleando un módulo especializado denominado *semirn* (versión 2.3.7). (77–78) Se utilizaron intervalos de confianza del 90%, equivalentes a un nivel de significancia estadística del 10%. (111, 112)

Tabla N°3. Plan de análisis de la investigación.

Objetivos	Variables	Tipo de análisis	Estadígrafos
Describir los factores biosociodemográficos en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas	Factores biosociodemográficos: edad, sexo, número de hijos, cuidador (a) de persona con discapacidad	Descriptivo	- Medidas de tendencia central y dispersión para las variables cuantitativas.

regulares públicas de una comuna chilena, 2025.	y/o en estado de dependencia.		- Frecuencias absolutas y relativas para variables cualitativas.
Describir los factores asociados a la inclusión escolar en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.	Factores asociados a la inclusión: porcentaje de horas no lectivas, número de capacitaciones en inclusión escolar, número de estudiantes con necesidades educativas especiales en aula, número total de asignaturas que imparte y tipo de asignatura.	Descriptivo	- Medidas de tendencia central y dispersión para las variables cuantitativas. - Frecuencias absolutas y relativas para variables cualitativas.
Describir las demandas laborales de los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.	Demandas laborales: demandas cognitivas, demandas emocionales, presión en el trabajo, conflicto de rol y trabas del trabajo.	Descriptivo	- Análisis de fiabilidad por cada dimensión: consistencia interna (alfa de Cronbach). <i>Por cada dimensión:</i> - Medidas de tendencia central y dispersión.

<p>Determinar el nivel de Síndrome de Burnout, por cada una de sus dimensiones, en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, 2025.</p>	<p>Síndrome de Burnout: dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.</p>	<p>Descriptivo</p>	<p>- Análisis de fiabilidad: consistencia interna (alfa de Cronbach).</p> <p><i>Por cada dimensión y total:</i></p> <p>- Frecuencias absolutas y frecuencias relativas.</p> <p>- Medidas de tendencia central y dispersión.</p>
<p>Relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factores biosociodemográficos. • Factores asociados a la inclusión escolar. • Demandas laborales. • Dimensiones del burnout. 	<p>Correlacional</p>	<p>- Se comenzó por análisis bivariado con coeficiente de correlación de Pearson para variables cuantitativas y comparación de medidas de resumen por categorías de las variables cualitativas.</p>

<p>regulares públicas de una comuna chilena, 2025</p>		<p>- Para realizar análisis de todas las variables, se utilizó el Modelo de Ecuaciones Estructurales por Mínimos Cuadrados Parciales (PLS-SEM).</p>
---	--	---

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

5. ASPECTOS ÉTICOS INVOLUCRADOS

Con el propósito de resguardar los aspectos éticos, esta investigación consideró la legislación chilena vigente, en particular la Ley 20.120, que regula la investigación científica en seres humanos, y la Ley 20.584, que establece los derechos y deberes de las personas en relación con su atención de salud. (81, 82) En consecuencia, el estudio se adhirió a los cuatro principios bioéticos fundamentales propuestos por la literatura especializada. (83) A continuación, se detalla cómo se aplicaron dichos principios:

- Respeto de la autonomía: se garantizó la autonomía de los/las participantes mediante un proceso de consentimiento informado, entregado por escrito y explicado verbalmente antes de la aplicación del instrumento. Este documento incluye: objetivo del estudio, procedimientos, posibles beneficios y riesgos, y carácter voluntario de su participación.
- No maleficencia: dado que los temas tratados podían suscitar emociones asociadas al desgaste laboral, se buscó resguardar el bienestar de los participantes. La aplicación del instrumento se realizó en espacios privados y en horarios no lectivos. Si se detectó algún malestar emocional, se ofrecieron primeros auxilios psicológicos por parte de la investigadora responsable y, de ser necesario, se activó un protocolo confidencial de derivación a la red de salud correspondiente.

- Beneficencia: este estudio no contempló beneficios individuales directos; sin embargo, se estimó que los hallazgos generarían evidencia que podrían contribuir para la creación de futuras políticas públicas destinadas a la prevención en salud del profesorado.
- Justicia: la muestra estuvo compuesta por todos/todas los/las profesores/as de aula que trabajan en enseñanza general básica en las escuelas regulares públicas de una comuna chilena, sin distinción de género, edad, condición contractual, ni pertenencia étnica.

Para llevar estos principios a la práctica dentro de la investigación, se utilizaron los ocho requisitos éticos propuestos por Ezekiel Emanuel (84). Estos criterios permiten que los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia se apliquen de forma concreta en cada etapa del estudio, tal como se detalla a continuación: (84)

- Asociación colaborativa: como expresión del principio de justicia, este proyecto contó con la asociación colaborativa del Departamento de Administración de Educación Municipal (ver Anexo 4) y de los/las directores/as de cada uno de los establecimientos educacionales de la comuna a participar (ver Anexo 5).
- Valor social: vinculado al principio de beneficencia, los resultados de este estudio permitirán generar conocimiento sobre la salud del profesorado, sirviendo de sustento para la creación de futuras intervenciones de mejora

en los entornos laborales, contribuyendo a la salud del cuerpo docente y, de forma indirecta, promover la calidad en la educación inclusiva dentro de las escuelas públicas, alineándose con los desafíos actuales de inclusión escolar y los objetivos de impacto de salud laboral del país.

- Validez científica: concordante con los principios de beneficencia y no maleficencia, el estudio se sustentó en un marco teórico actualizado, con objetivos medibles y alcanzables. Se utilizó un estudio cuantitativo observacional descriptivo y correlacional, en donde en primera instancia se realizó una prueba piloto que se llevó a cabo en el mes de julio, con el objetivo de validar y ajustar el instrumento de medición en términos de claridad, coherencia y viabilidad. Esta prueba se realizó en la misma población y en caso de no detectarse errores de comprensión, profesores/as fueron incluidos en el censo poblacional.
- Selección equitativa de los sujetos: como expresión del principio de justicia, fueron invitados a participar todos/as los/las profesores/as de enseñanza general básica de escuelas regulares públicas de una comuna chilena que hayan enseñado a estudiantes con necesidades educativas especiales. La elección de este grupo se basa en que las escuelas públicas representan una parte significativa del sistema educativo chileno, y es en estas instituciones donde las tensiones relacionadas con las altas demandas laborales y el Síndrome de Burnout se percibe con mayor claridad, dado que enfrentan desafíos adicionales en términos de recursos

y apoyo institucional. Se excluyeron de la muestra a los/las profesores/as que se encuentren en formación o práctica profesional, con licencia médica o permiso legal durante la aplicación del estudio y aquellos que presenten alguna discapacidad que limite la lectura y comprensión autónoma del consentimiento informado o del instrumento. Además, se excluyeron a los/las educadores/as diferenciales ya que el objetivo del estudio es comprender el fenómeno desde la perspectiva de docentes de aula sin formación especializada en inclusión escolar. Por tanto, se fundamenta metodológicamente que la incorporación de profesionales con formación específica introduciría una heterogeneidad formativa y experiencial que podría comprometer la validez interna del análisis. Además, de acuerdo con antecedentes entregados por el Departamento de Administración de Educación Municipales, estos profesionales suelen tener una menor carga de horas lectivas en aula, desempeñándose en mayor medida en funciones de apoyo, evaluación y gestión, lo cual configura un perfil ocupacional diferenciado respecto del grupo objetivo. Por tanto, su exclusión no limita la precisión ni validez, por el contrario, permite preservar la coherencia metodológica y controlar variables de confusión.

- Proporción favorable riesgo–beneficio: basado en los principios de beneficencia y no maleficencia, se estimaron que los beneficios de este estudio son indirectos, ya que se busca contribuir a políticas que mejoren

el bienestar de los/las profesores/as a través de la generación de conocimiento. Se estima que los riesgos son mínimos, sin embargo, algunas preguntas podrían haber desencadenado emociones o recuerdos desagradables. Para abordar esto, la investigadora responsable estaba capacitada para brindar primeros auxilios psicológicos de ser necesario, asegurando que los participantes se sientan apoyados durante el proceso de recolección de datos. En caso de detectar indicios de malestar psicológico significativo o sintomatología sugestiva de trastornos de salud mental, tales como depresión o ansiedad, la investigadora contempló informar a los/las participantes, de manera confidencial y respetuosa las observaciones realizadas, y entregar recomendaciones iniciales en consultar con profesionales de salud mental, conforme a su sistema previsional o red de atención disponible.

- Evaluación independiente: salvaguardando el principio de no maleficencia, la investigación fue evaluada por los Comités de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción, de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción y del Servicio de Salud Talcahuano.
- Consentimiento informado: como expresión del principio de respeto de la autonomía, antes de la recolección de datos la investigadora llevó a cabo el proceso de consentimiento informado tanto en la prueba piloto como en la investigación principal, un procedimiento comunicativo que culminó con

la firma de dos copias del documento por parte de cada participante que aceptó participar. Se empleó un lenguaje claro y accesible, e incluso el documento incluyó un resumen visual tipo infografía. Además, se enfatizó la voluntariedad de la participación y la inexistencia de consecuencias contractuales por no participar o por retirarse. Un ministro de fe estuvo presente al momento de la firma para certificar la autenticidad de la participación, tanto en la prueba piloto (ver Anexo 10) como en la investigación principal (ver Anexo 11).

- Respeto a los sujetos inscritos: salvaguardando el principio de respeto de la autonomía, la participación fue voluntaria, permitiendo a los/las participantes retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó la estricta confidencialidad y privacidad de la información relacionada con cualquier indicio de malestar psicológico, asegurando que las observaciones y recomendaciones se comunicaran únicamente de forma individual y privada, sin divulgación a terceros. De igual forma, los hallazgos obtenidos fueron compartidos en sesiones diferenciadas: una dirigida exclusivamente a los equipos directivos y otra a los/las profesores/as participantes. Estos resultados se codificaron con un número de folio y fueron anonimizados. Los datos finales se almacenaron en el computador personal de la investigadora responsable, protegido mediante disco cifrado, antivirus actualizado y contraseña segura. Se

realizarán auditorías trimestrales del sistema y la información será resguardada por 15 años, tras lo cual será eliminada de forma definitiva.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis estadístico descriptivo de los Factores Biosociodemográficos

De acuerdo con la tabla 4, el grupo experimental estuvo conformado por 113 participantes, compuesto en su mayoría por mujeres (n=77, 68,1%). La edad de la muestra tuvo un promedio de 45 años (DE=11,5), con mayor presencia de casos entre 30 y 50 años (n=69, 61,1%). El número de hijos/as varía entre 0 y 4 con un promedio de 1,3 (DE=1,2), destacándose 40 personas que no presentaban hijos/as (35,4%). Finalmente, un total de 20 encuestados/as reporta realizar tareas de cuidado (17,7%).

Tabla N°4. Descripción de los Factores Biosociodemográficos.

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	77	68,1
	Hombre	36	31,9
Edad	Media	45,0	
	D.E.	11,5	
Rango Etario	23-29 años	9	8,0
	30-50 años	69	61,1
	51-70 años	35	31,0
N° de Hijos/as	Sin hijos	40	35,4
	1 o 2	52	46,0

	3 o más	21	18,6
	Media	1,3	
	D.E.	1,2	
Cuidador/a	Si	20	17,7
	No	93	82,3

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.2. Análisis estadístico descriptivo de los Factores Asociados a la Inclusión Escolar

De acuerdo con la tabla 5, la muestra presenta una distribución relativamente homogénea en cuanto a carga horaria no lectiva, concentrándose mayoritariamente entre el 10% y 19% del total de horas (n=54, 47,8%), seguida por el tramo de hasta el 9% (n=20, 17,7%). Esto sugiere que la mayoría dispone de un margen bajo de tiempo potencial para planificación, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo.

Respecto a la formación en inclusión escolar, se observa que el 74,3% ha participado entre una y tres capacitaciones (n=84), mientras que solo un 7,1% reporta más de seis instancias formativas (n=8).

En relación con la experiencia práctica, más de la mitad de los/las profesores/as (69,9%) atiende entre cinco y nueve estudiantes con necesidades educativas

especiales (NEE, n=70), y un 22,2% atiende entre 10 y 14 (n=25), lo que evidencia una exposición frecuente a contextos de inclusión escolar.

Finalmente, la mayoría de los/las profesores/as imparte una sola asignatura (n=77, 68,1%), mientras que un 31,9% enseña dos o más (n=36). Las asignaturas impartidas muestran una concentración en Lenguaje (n=42, 37,2%), Matemáticas (n=34, 30,1%) e Historia (n=31, 27,4%), lo que sugiere que los resultados del estudio reflejan principalmente la realidad de profesores/as que imparten asignaturas troncales. Dado que las respuestas no son excluyentes, se observa además diversidad disciplinar, lo que fortalece la heterogeneidad del perfil analizado.

Tabla N°5. Descripción de los Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).

Variable	Categoría	n	%
Horas No Lectivas (%)	[0-9]	20	17,7
	[10-19]	54	47,8
	[20-29]	18	15,9
	[30-39]	18	15,9
	[40-49]	3	2,7
N° Capacitaciones en IE	0	10	8,8
	1 a 3	84	74,3

	4 a 6	11	9,7
	> 6	8	7,1
N° Estudiantes con NEE	1 a 4	9	7,9
	5 a 9	70	69,9
	10 a 14	25	22,2
N° Asignaturas impartidas	1	77	68,1
	2 a 3	16	14,1
	Más de 3	20	17,8
Asignatura Impartida (no excluyentes)	Lenguaje y Comunicación	42	37,2
	Matemáticas	34	30,1
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	31	27,4
	Ciencias Naturales	27	23,9
	Artes Visuales	20	17,7
	Orientación	18	15,9
	Educación Física	16	14,2
	Tecnología	10	8,8
	Inglés	7	6,2
	Religión	7	6,2
	Música	5	4,4

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.3 Análisis estadístico de la escala de Demandas Laborales

6.3.1 Análisis estadístico de fiabilidad de la Escala de Demandas Laborales

Con el objetivo de evaluar la consistencia interna de la Escala de Demandas Laborales, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, considerando cada una de sus dimensiones de manera independiente, lo cual se encuentra expresado en la tabla 6.

Los resultados del análisis evidenciaron que la mayoría de las dimensiones de la escala presentó valores entre adecuados a elevados, lo que indica una buena consistencia interna. La dimensión que alcanzó el valor más alto fue presión en el trabajo ($\alpha = 0,90$; $\omega = 0,90$) seguida por trabas del trabajo ($\alpha = 0,88$; $\omega = 0,88$), demandas cognitivas ($\alpha = 0,87$; $\omega = 0,86$) y demandas emocionales ($\alpha = 0,85$; $\omega = 0,85$). En contraste, la dimensión conflicto de rol presentó una consistencia interna inferior a la esperada ($\alpha = 0,57$; $\omega = 0,57$), lo que sugiere una baja homogeneidad entre sus ítems. Cabe señalar que, en aplicaciones previas en Chile (Fundación Chile), esta misma dimensión reportó una consistencia interna considerablemente mayor ($\alpha = 0,94$) (ver Anexo 13).

Tabla N°6. Análisis estadístico de fiabilidad de la Escala de Demandas Laborales por dimensión.

Dimensión	α	ω	N° de elementos
Presión en el Trabajo	0,90	0,90	4
Demandas Cognitivas	0,87	0,86	4
Demandas Emocionales	0,85	0,85	6
Conflicto de Rol	0,57	0,57	3
Trabas del Trabajo	0,88	0,88	5

α : Alpha de Cronbach, ω : Omega de Mc Donald.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.3.2 Análisis estadístico descriptivo de la Escala de Demandas Laborales

Los resultados evidencian en la tabla 7, niveles elevados de demandas laborales, especialmente en las dimensiones de demanda cognitiva y demanda emocional.

La dimensión presión en el trabajo presenta una media alta ($M = 4,0$; $DE = 0,8$) y destaca que más del 60% de los/las participantes declara frecuentemente o muy frecuentemente tener mucho trabajo (82%) y trabajar rápidamente (69%), lo que sugiere un contexto laboral marcado por exigencias de ritmo y carga.

En el caso de la demanda cognitiva, esta alcanza la media más alta de todas las dimensiones ($M = 4,4$; $DE = 0,7$). Los ítems muestran que una amplia mayoría reporta requerimientos constantes de concentración, atención sostenida y esfuerzo mental, lo que confirma el carácter intensamente cognitivo del trabajo realizado por el profesorado.

Con respecto a las demandas emocionales también presentan valores elevados ($M = 4,0$; $DE = 0,7$). Más del 70% de los/las participantes declara enfrentar frecuentemente situaciones emocionalmente demandantes, personas exigentes o contextos emocionalmente intensos. No obstante, el ítem referido al trato con personas irrespetuosas presenta una media más baja ($M = 3,1$), lo que sugiere que, aunque las demandas emocionales son altas, no necesariamente se expresan de forma predominante en interacciones abiertamente hostiles.

Para conflicto de rol, se reportan niveles más bajos ($M = 2,8$; $DE = 0,7$), lo que sugiere una menor presencia percibida de este fenómeno. Los ítems en este caso reflejan que una proporción importante de profesores/as se sitúa en posiciones intermedias o bajas frente a percepciones de demandas contradictorias.

Finalmente, la dimensión asociada a trabas del trabajo muestra un nivel moderadamente alto ($M = 3,5$; $DE = 0,9$). Más de la mitad de los/las profesores/as

declara enfrentar frecuentemente obstáculos administrativos, trámites y dificultades organizacionales.

En síntesis, los resultados describen un contexto caracterizado por alta exigencia cognitiva, emocional y organizacional.

Tabla N°7. Análisis estadístico descriptivo de la Escala de Demandas Laborales.

Ítem	N	AV	R	F	MF	M	DE
Presión en el Trabajo						4,0	0,8
¿Debes trabajar rápidamente?	1%	6%	24%	38%	31%	3,9	0,9
¿Tienes mucho trabajo por hacer?	0%	6%	12%	35%	47%	4,2	0,9
¿Qué tan seguido debes trabajar más intensamente...?	2%	6%	20%	47%	25%	3,9	0,9
¿Trabajas presionado por el tiempo?	3%	10%	22%	36%	29%	3,8	1,1
Demanda Cognitiva						4,4	0,7
¿Tu trabajo requiere de mucha concentración?	1%	3%	13%	35%	49%	4,3	0,9
¿Tu trabajo necesita mucho cuidado o precisión?	2%	3%	21%	35%	40%	4,1	0,9
¿Consideras tu trabajo como mentalmente exigente?	1%	4%	10%	26%	60%	4,4	0,9
¿Tu trabajo requiere mantenerte constantemente atento?	0%	1%	5%	27%	67%	4,6	0,6
Demandas Emocionales						4,0	0,7

¿Tu trabajo es emocionalmente demandante?	1%	3%	4%	25%	67%	4,5	0,6
¿Te toca enfrentar cosas que te afectan personalmente?	2%	9%	23%	31%	35%	3,9	0,7
¿Te enfrentas a situaciones laborales emocionalmente intensas?	0%	9%	13%	32%	46%	4,2	0,7
¿Debes tratar con personas que se quejan todo el tiempo?	0%	5%	14%	27%	53%	4,3	0,6
¿Debes lidiar con personas exigentes?	0%	7%	18%	40%	35%	4,0	0,5
¿Debes tratar con personas irrespetuosos?	6%	32%	26%	19%	17%	3,1	0,6
Conflicto de Rol						2,8	0,7
Recibo requerimientos contradictorios de personas distintas	6%	23%	38%	27%	5%	3,0	0,8
Las expectativas de mis colegas son contradictorias	5%	24%	43%	23%	4%	2,9	0,6
En mi trabajo, diferentes grupos esperan cosas opuestas de mí	25%	29%	33%	10%	4%	2,4	0,7
Trabas del trabajo						3,5	0,9
Debo lidiar con inconvenientes administrativos	8%	6%	23%	42%	21%	3,6	1,0
Debo resolver muchas trabas para terminar proyectos/tareas	5%	12%	35%	31%	17%	3,4	0,8
Debo pasar por muchos trámites y papeleos para hacer mi trabajo	6%	20%	23%	28%	22%	3,4	1,0

En mi trabajo me enfrento a trabas inesperadas	5%	11%	29%	30%	25%	3,6	0,9
Debo pasar por muchas trabas para terminar mi trabajo	5%	15%	38%	27%	14%	3,3	0,9

N: Nunca, AV: A Veces, R: Regularmente, F: Frecuentemente, MF: Muy Frecuentemente, M: Media, DE: Desviación Estándar.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.4 Análisis estadístico de la escala *Maslach Burnout Inventory – ES*

6.4.1 Análisis estadístico de fiabilidad de la escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey*

Para evaluar la fiabilidad interna del *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI–ES) se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de la escala total, el cual fue de 0,86. Este valor indica un nivel de consistencia interna alto, lo que respalda la fiabilidad de la escala (ver tabla 8). (68, 69)

Tabla N°8. Análisis estadístico de fiabilidad escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey*.

Alfa de Cronbach (α)	N° de elementos
0,86	22

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

En cuanto a la tabla 9, el agotamiento emocional presentó una consistencia interna alta ($\alpha = 0,82$; $\omega = 0,82$), la despersonalización mostró una fiabilidad aceptable ($\alpha = 0,69$; $\omega = 0,73$), así como la realización personal ($\alpha = 0,67$; $\omega = 0,68$).

Tabla N°9. Análisis estadístico de fiabilidad de la escala de *Maslach Burnout Inventory – Education Survey* por dimensión.

Dimensión	α	ω	N° de elementos
Agotamiento Emocional	0,82	0,82	9
Despersonalización	0,69	0,73	5
Realización personal	0,67	0,68	8

α : Alpha de Cronbach, ω : Omega de Mc Donald.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.4.2 Análisis estadístico descriptivo de la escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey*

Los resultados de la Escala Maslach evidencian un perfil diferenciado de burnout en la muestra, caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional, bajos niveles de despersonalización y elevados niveles de realización personal.

En la dimensión de agotamiento emocional, detallada en la tabla 10, se evidencia una distribución preocupante de niveles: el 58,4% de los/las profesores/as se sitúa en nivel alto y solo el 13,3% en nivel bajo. Los ítems muestran que una mayoría reporta experimentar agotamiento emocional con alta frecuencia: por ejemplo, un 69% declara sentirse emocionalmente agotado/a varias veces por semana o diariamente, y el 79% señala terminar la jornada agotado/a con esa misma frecuencia.

Tabla N°10. Análisis estadístico descriptivo de la escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey* en su dimensión de agotamiento emocional.

Agotamiento emocional	0	1	2	3	4	5	6
Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.	0%	5%	1%	13%	12%	36%	33%
Al final de la jornada me siento agotado.	0%	4%	4%	3%	11%	26%	53%
Me encuentro cansado al levantarme por las mañanas (...)	3%	1%	4%	17%	13%	27%	36%
Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	13%	30%	12%	19%	12%	9%	6%
Me siento quemado por mi trabajo.	19%	20%	6%	17%	7%	17%	14%
Me siento frustrado por mi trabajo.	21%	20%	15%	15%	11%	13%	4%
Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	12%	19%	10%	15%	12%	20%	12%

Trabajar directamente con los alumnos me produce bastante estrés.	19%	23%	10%	17%	15%	12%	5%
En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.	17%	21%	12%	19%	9%	13%	9%
Nivel Bajo	n = 15	13,3%					
Nivel Medio	n = 32	28,3%					
Nivel Alto	n = 66	58,4%					

0: Nunca, 1: Pocas veces al año, 2: Una vez al mes o menos, 3: Unas pocas veces al mes, 4: Una vez a la semana, 5: Unas pocas veces a la semana, 6: Todos los días.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

En la tabla 11, correspondiente a la dimensión de despersonalización, se observan niveles mayoritariamente bajos: el 56,6% de los/las profesores/as se ubica en nivel bajo, mientras que solo el 23,9% alcanza el nivel alto. La distribución de respuestas muestra que la mayoría de los/las encuestados/as niega experimentar actitudes cínicas o distantes hacia sus estudiantes, lo que sugiere que, pese al desgaste emocional, mantienen un vínculo profesional relativamente positivo con el alumnado.

Tabla N°11. Análisis estadístico descriptivo de la escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey* en su dimensión de despersonalización.

Despersonalización	0	1	2	3	4	5	6
Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.	79%	5%	5%	6%	2%	3%	0%
Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente (...)	49%	18%	4%	8%	5%	9%	7%
Me preocupa que el trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	42%	18%	5%	6%	8%	7%	13%
Realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de mis alumnos.	73%	11%	1%	5%	4%	4%	3%
Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	50%	22%	4%	9%	9%	2%	4%
Nivel Bajo	n = 64		56,6%				
Nivel Medio	n = 22		19,5%				
Nivel Alto	n = 27		23,9%				

0: Nunca, 1: Pocas veces al año, 2: Una vez al mes o menos, 3: Unas pocas veces al mes, 4: Una vez a la semana, 5: Unas pocas veces a la semana, 6: Todos los días.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

En la tabla 12, se observa un resultado particularmente llamativo: el 100% de los/las participantes se ubica en nivel alto de realización personal. Los ítems reflejan altos niveles de percepción de eficacia profesional, compromiso y sentido del trabajo, con elevados porcentajes de respuestas en las categorías de mayor

frecuencia. Esto indicaría que, aun en contextos de alta exigencia emocional, los/las profesores/as mantienen una percepción positiva sobre su contribución profesional y su impacto en los/las estudiantes.

Tabla N°12. Análisis estadístico descriptivo de la escala *Maslach Burnout Inventory – Education Survey* en su dimensión de realización personal.

Realización Personal	0	1	2	3	4	5	6
Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	2%	1%	1%	10%	17%	32%	38%
Me enfrento muy bien con los problemas me presentan mis alumnos.	1%	5%	4%	13%	13%	30%	33%
Siento que con mi trabajo influyo positivamente en la vida de otros.	4%	4%	0%	4%	5%	19%	65%
Me encuentro con mucha vitalidad.	5%	6%	9%	15%	13%	35%	17%
Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.	3%	1%	5%	4%	12%	36%	40%
Me encuentro animado después de trabajar junto a mis alumnos.	1%	1%	5%	14%	12%	41%	27%
He utilizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.	3%	1%	2%	10%	9%	39%	37%
Sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.	1%	5%	5%	19%	11%	24%	35%
Nivel Bajo	n = 0	0,0%					

Nivel Medio	n = 0	0,0%
Nivel Alto	n = 113	100,0%

0: Nunca, 1: Pocas veces al año, 2: Una vez al mes o menos, 3: Unas pocas veces al mes, 4: Una vez a la semana, 5: Unas pocas veces a la semana, 6: Todos los días.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5. Análisis estadístico de correlación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y variables asociadas

6.5.1 Análisis estadístico bivariado entre Agotamiento Emocional y variables asociadas

6.5.1.1 Relación entre Agotamiento Emocional y Factores Biosociodemográficos

En la tabla 13, el análisis de la asociación mediante chi-cuadrado muestra que el agotamiento emocional presenta comportamientos diferenciados según el rango etario, pero no según las demás variables analizadas.

En cuanto al sexo, la distribución de agotamiento emocional es prácticamente idéntica entre mujeres y hombres, con predominio del nivel alto en ambos grupos (58,4% en mujeres y 58,3% en hombres), lo que se confirma con la ausencia de asociación estadística ($\chi^2 = 0,02$; $p = 0,99$).

Respecto al rango etario, se observan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 7,93$; $p = 0,02$). El grupo más joven (23–29 años) presenta la mayor proporción de agotamiento emocional alto (77,8%), seguido por el grupo de 30–50 años (66,7%), mientras que los/las profesores/as de mayor edad (51–70 años) exhiben una distribución más equilibrada y una menor proporción de nivel alto (37,1%). Estos resultados sugieren que, a mayor edad, menor es el desgaste emocional.

En relación con el número de hijos/as, aunque se aprecian variaciones descriptivas —por ejemplo, mayor agotamiento alto en profesores/as sin hijos/as (67,5%)—, estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 12,10$; $p = 0,26$).

Finalmente, la condición de cuidador/a tampoco muestra asociación significativa con el agotamiento emocional ($\chi^2 = 2,90$; $p = 0,24$), observándose niveles altos tanto en quienes cumplen rol de cuidado (75%) como en quienes no (54,8%), lo que sugiere que el desgaste emocional atraviesa a ambos grupos.

Tabla N°13. Distribución de Agotamiento Emocional por Factores Biosociodemográficos.

Factores Biosociodemográficos		Síndrome de Burnout: agotamiento emocional			χ^2	p
Variable	Categoría	Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Mujer	10 (13,0%)	22 (28,6%)	45 (58,4%)	0,02	0,99
	Hombre	5 (13,9%)	10 (27,8%)	21 (58,3%)		
Rango Etario	23-29 años	1 (11,1%)	1 (11,1%)	7 (77,8%)	7,93	0,02
	30-50 años	5 (7,3%)	18 (26,1%)	46 (66,7%)		
	51-70 años	9 (25,7%)	13 (37,1%)	13 (37,1%)		
N° de Hijos/as	Sin hijos	5 (12,5%)	8 (20,0%)	27 (67,5%)	12,10	0,26
	1 o 2 hijos	9 (17,3%)	15 (28,9%)	28 (53,9%)		
	3 o más	1 (4,8%)	9 (42,9%)	11 (52,4%)		
Cuidador/a	Si	2 (10,0%)	3 (15,0%)	15 (75,0%)	2,90	0,24
	No	13 (14,0%)	29 (31,2%)	51 (54,8%)		

χ^2 : Test Chi-cuadrado, p: p-valor.

Nota: Porcentajes respecto al total de la fila correspondiente.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5.1.2 Relación entre Agotamiento Emocional y Factores Asociados a la Inclusión Escolar

La tabla 14 muestra asociaciones relevantes entre el agotamiento emocional y algunas variables vinculadas al contexto de inclusión escolar.

En primer lugar, las horas no lectivas no presentan una asociación estadísticamente significativa con el agotamiento emocional ($\chi^2 = 12,30$; $p = 0,14$). Aunque descriptivamente se observa que los/las profesores/as con menor porcentaje de horas no lectivas (0–9%) concentran mayor proporción de agotamiento emocional alto (75,0%), estas diferencias no alcanzan significación estadística, por lo que deben interpretarse con cautela.

En contraste, el número de capacitaciones en inclusión escolar sí muestra una asociación significativa con el agotamiento emocional ($\chi^2 = 13,95$; $p = 0,03$). Se observa que los/las participantes sin capacitaciones presentan una proporción extremadamente alta de agotamiento emocional alto (90%), mientras que quienes reportan entre 4 y 6 capacitaciones concentran un mayor porcentaje en el nivel medio (63,6%).

Asimismo, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se asocia significativamente con el agotamiento emocional ($\chi^2 = 12,15$; $p = 0,02$). A medida que aumenta la cantidad de estudiantes con NEE a cargo, también aumenta la proporción de profesores/as con agotamiento emocional alto: pasa de 22,2% en quienes atienden entre 1 y 4 estudiantes, a 52,0% en quienes atienden entre 10 y 14. Esto evidencia una relación clara entre mayor demanda asociada a la diversidad y mayor desgaste emocional.

El número de asignaturas impartidas no presenta asociación significativa con el agotamiento emocional ($\chi^2 = 3,53$; $p = 0,47$), observándose niveles altos de agotamiento emocional en todas las categorías, sin un patrón claramente diferenciado.

Por último, según el tipo de asignatura impartida, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con los niveles de agotamiento emocional ($p > 0,05$). Aunque descriptivamente se observan porcentajes elevados de agotamiento emocional alto en Música (80,0%), Artes Visuales (75,0%) y Orientación (72,2%) estas diferencias no alcanzan significación estadística (Música: $\chi^2 = 2,07$; $p = 0,17$; Artes Visuales: $\chi^2 = 2,99$; $p = 0,22$; Orientación: $\chi^2 = 3,54$; $p = 0,17$).

En conjunto, estos resultados indican que las variables directamente vinculadas al trabajo inclusivo —formación en inclusión y cantidad de estudiantes con NEE— son las que muestran mayor relación con el agotamiento emocional del profesorado.

Tabla N°14. Distribución de Agotamiento Emocional por Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).

Factores Asociados a la Inclusión Escolar		Síndrome de Burnout: agotamiento emocional			χ^2	p
Variable	Categoría	Bajo	Medio	Alto		
Horas No Lectivas (%)	[0-9]	1 (5,0%)	4 (20,0%)	15 (75,0%)	12,30	0,14
	[10-19]	5 (9,3%)	17 (31,5%)	32 (59,3%)		
	[20-29]	5 (27,8%)	7 (38,9%)	6 (33,3%)		
	[30-39]	4 (22,2%)	4 (22,2%)	13 (55,6%)		
	[40-49]	-	-	3 (100,0%)		
N° Capacitaciones en IE	0	-	1 (10,0%)	9 (90,0%)	13,95	0,03
	1 a 3	13 (15,5%)	20 (23,8%)	51 (60,7%)		
	4 a 6	1 (9,1%)	7 (63,6%)	3 (27,3%)		
	> 6	1 (12,5%)	4 (50,0%)	3 (37,5%)		
N° Estudiantes con NEE	1 a 4	4 (44,4%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)	12,15	0,02
	5 a 9	6 (7,6%)	22 (27,8%)	51 (64,6%)		
	10 a 14	5 (20,0%)	7 (28,0%)	13 (52,0%)		
N° Asignaturas impartidas	1	13 (16,9%)	21 (27,3%)	43 (55,8%)	3,53	0,47
	2 a 3	-	5 (31,3%)	11 (68,7%)		
	Más de 3	2 (10,0%)	6 (30,0%)	12 (60,0%)		
Asignatura Impartida	Lenguaje y Comunicación	5 (11,9%)	11 (26,2%)	26 (61,9)	0,34	0,84
	Matemáticas	2 (5,9)	11 (32,4%)	21 (61,8%)	2,37	0,30

(no excluyentes)	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	3 (9,7%)	10 (32,2%)	18 (58,1)	0,65	0,72
	Ciencias Naturales	3 (11,1%)	8 (29,6%)	16 (59,3%)	0,15	0,92
	Artes Visuales	1 (5,0%)	4 (20%)	15 (75%)	2,99	0,22
	Orientación	-	5 (27,8%)	13 (72,2%)	3,54	0,17
	Educación Física	4 (25,0%)	4 (25,0%)	8 (50,0%)	2,23	0,33
	Tecnología	1 (10,0%)	3 (30,0%)	6 (60,0%)	0,10	0,95
	Inglés	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2 (28,6)	3,33	0,18
	Religión	-	4 (57,1%)	3 (42,86%)	3,48	0,17
	Música	1 (20,0%)	-	4 (80,0%)	2,07	0,35

χ^2 : Test Chi-cuadrado, p: p-valor.

Nota: Porcentajes respecto al total de la fila correspondiente.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5.1.3 Relación entre Agotamiento Emocional y Demandas Laborales

La Tabla 15 muestra diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de agotamiento emocional en todas las dimensiones de demandas laborales analizadas, con tamaños de efecto entre moderados y altos.

En presión en el trabajo, se observan diferencias altamente significativas entre los tres grupos ($p < ,001$; $\eta^2 = 0,26$). Los puntajes aumentan progresivamente

desde agotamiento emocional bajo ($M = 3,0$), agotamiento emocional medio ($M = 3,9$) hasta agotamiento emocional alto ($M = 4,3$), y el análisis post-hoc confirma diferencias entre todos los grupos. Esto evidencia una relación gradual entre mayor presión percibida y mayor agotamiento emocional.

Un patrón similar se observa en demandas cognitivas ($p < ,001$; $\eta^2 = 0,22$), donde quienes presentan agotamiento emocional alto reportan significativamente mayores exigencias cognitivas que los grupos medio y bajo. Nuevamente, el efecto es consistente y progresivo.

En el caso de las demandas emocionales, las diferencias también son altamente significativas ($p < ,001$; $\eta^2 = 0,27$). El análisis post-hoc indica diferencias entre el grupo alto respecto de bajo y medio, lo que sugiere que las demandas emocionales constituyen un factor particularmente asociado a niveles elevados de agotamiento emocional.

El conflicto de rol muestra diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,011$), aunque con un tamaño de efecto menor ($\eta^2 = 0,08$). La diferencia se concentra principalmente entre el grupo de agotamiento emocional bajo y el grupo de agotamiento emocional alto, lo que indica que esta dimensión también contribuye al desgaste, aunque con menor intensidad que las anteriores.

Finalmente, la dimensión de trabas del trabajo presenta la asociación más fuerte con el agotamiento emocional ($p < ,001$; $\eta^2 = 0,33$). Los/las profesores/as con agotamiento emocional alto reportan niveles considerablemente más elevados de obstáculos organizacionales y burocráticos que los otros grupos, con diferencias significativas tanto respecto al grupo bajo como al medio. Esto sugiere que las condiciones estructurales del trabajo constituyen uno de los factores más relevantes en la explicación del agotamiento emocional.

En síntesis, los resultados muestran un patrón consistente: a mayor percepción de demandas laborales, mayor nivel de agotamiento emocional, con efectos particularmente robustos para presión laboral, demandas emocionales y trabas organizacionales.

Tabla N°15. Distribución de Agotamiento Emocional según dimensiones de Demandas Laborales.

Demandas Laborales	Síndrome de Burnout: agotamiento emocional			p	η^2	Post-hoc
	Bajo (n=15)	Medio (n=32)	Alto (n=66)			
Presión en el Trabajo	3,0 (0,9)	3,9 (0,7)	4,3 (0,7)	<,001	0,26	Todos
Demandas Cognitivas	3,6 (1,0)	4,2 (0,7)	4,6 (0,5)	<,001	0,22	Todos

Demandas Emocionales	3,3 (1,0)	3,7 (0,6)	4,3 (0,5)	<,001	0,27	B<A//M<A
Conflicto de Rol	2,4 (0,8)	2,6 (0,7)	3,0 (0,7)	0,011	0,08	B<A
Trabas del Trabajo	2,5 (1,0)	3,0 (0,8)	3,9 (0,7)	<,001	0,33	B<A//M<A

η^2 : Tamaño del Efecto, p: p-valor

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5.2. Análisis estadístico bivariado entre Despersonalización y variables asociadas

6.5.2.1 Relación entre Despersonalización y Factores Biosociodemográficos

La tabla 16 muestra que la despersonalización no presenta asociaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables biosociodemográficas consideradas.

En el caso del sexo, tanto mujeres como hombres presentan predominantemente niveles bajos de despersonalización (59,7% y 50%, respectivamente), sin diferencias significativas entre ambos grupos ($\chi^2 = 1,39$; $p = 0,49$).

Respecto al rango etario, aunque el grupo de 30–50 años concentra descriptivamente la mayor proporción de despersonalización alta (30,4%), estas

diferencias no alcanzan significación estadística ($\chi^2 = 7,84$; $p = 0,09$), por lo que no es posible afirmar que exista una relación sistemática entre edad y despersonalización.

En cuanto al número de hijos/as y la condición de cuidador/a, los resultados también muestran distribuciones similares entre categorías y ausencia de asociación estadística ($p > 0,05$ en ambos casos), lo que indica que estas variables no explican diferencias relevantes en los niveles de despersonalización en esta muestra.

Tabla N°16. Distribución de Despersonalización por Factores Biosociodemográficos.

Factores Biosociodemográficos		Síndrome de Burnout: despersonalización			χ^2	p
Variable	Categoría	Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Mujer	46 (59,7%)	15 (19,5%)	16 (20,8%)	1,39	0,49
	Hombre	18 (50,0%)	7 (19,4%)	11 (30,6%)		
Rango Etario	23-29 años	7 (77,8%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)	7,84	0,09
	30-50 años	32 (46,4%)	16 (23,2%)	21 (30,4%)		
	51-70 años	25 (71,4%)	5 (14,3%)	5 (14,3%)		
N° de Hijos/as	Sin hijos	21 (52,5%)	6 (15,0%)	13 (32,5%)	7,28	0,51
	1 o 2 hijos	31 (59,6%)	12 (23,1%)	9 (17,3%)		
	3 o más	12 (57,1%)	4 (19,0%)	5 (23,8%)		
Cuidador/a	Si	54 (58,1%)	17 (18,3%)	22 (23,7%)	0,58	0,75
	No	10 (50,0%)	5 (25,0%)	5 (25,0%)		

χ^2 : Test Chi-cuadrado, p: p-valor.

Nota: Porcentajes respecto al total de la fila correspondiente.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5.2.2 Relación entre Despersonalización y Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE)

La tabla 17 evidencia que la despersonalización no presenta asociaciones estadísticamente significativas con ninguno de los factores vinculados a la inclusión escolar analizados.

En relación con las horas no lectivas, la distribución de niveles de despersonalización es similar entre categorías, sin diferencias significativas ($\chi^2 = 3,16$; $p = 0,92$). Predominando, en todos los grupos, el nivel bajo de despersonalización.

El número de capacitaciones en inclusión educativa tampoco muestra asociación significativa con la despersonalización ($\chi^2 = 5,13$; $p = 0,53$). Aunque descriptivamente se observa mayor proporción de despersonalización alta en el grupo sin capacitaciones (50%), esta tendencia no alcanza significación estadística.

De igual forma, el número de estudiantes con NEE no presenta relación significativa con la despersonalización ($\chi^2 = 1,18$; $p = 0,88$), observándose distribuciones relativamente estables entre categorías.

Asimismo, el número de asignaturas impartidas no se asocia con diferencias en los niveles de despersonalización ($\chi^2 = 1,78$; $p = 0,78$), y tampoco el tipo de asignatura muestra una asociación significativa. Aun así, en términos descriptivos, el nivel alto de despersonalización se observa con mayor frecuencia en Tecnología (30%) y Ciencias Naturales (29,6%). Aun así, estas variaciones deben interpretarse con cautela, ya que no alcanzan significación estadística (Tecnología: $\chi^2 = 0,70$; $p = 0,70$; Ciencias Naturales: $\chi^2 = 0,65$; $p = 0,72$).

En conclusión, los resultados sugieren que, a diferencia del agotamiento emocional, la despersonalización no parece verse afectada por las condiciones específicas del trabajo en inclusión escolar en esta muestra, reforzando la idea de que el vínculo con los/las estudiantes se mantiene relativamente estable pese a las demandas del contexto.

Tabla N°17. Distribución de Despersonalización por Factores Asociados a la Inclusión Escolar (IE).

Factores Asociados a la Inclusión Escolar		Síndrome de Burnout: despersonalización			χ^2	p
Variable	Categoría	Bajo	Medio	Alto		
Horas No Lectivas (%)	[0-9]	11 (55,0%)	4 (20,0%)	5 (25,0%)	3,16	0,92
	[10-19]	33 (61,1%)	8 (14,8%)	13 (24,1%)		
	[20-29]	9 (50,0%)	5 (27,8%)	4 (22,2%)		

	[30-39]	9 (50,0%)	5 (27,8%)	4 (22,2%)		
	[40-49]	2 (66,7%)	-	1 (33,3%)		
N° Capacitaciones en IE	0	3 (30,0%)	2 (20,0%)	5 (50,0%)	5,13	0,53
	1 a 3	50 (59,5%)	16 (19,0%)	18 (21,4%)		
	4 a 6	6 (54,5%)	2 (18,2%)	3 (27,3%)		
	> 6	5 (62,5%)	2 (25,0%)	1 (12,5%)		
N° Estudiantes con NEE	1 a 4	6 (66,7%)	2 (22,2%)	1 (11,1%)	1,18	0,88
	5 a 9	43 (54,4%)	16 (20,3%)	20 (25,3%)		
	10 a 14	15 (60,0%)	4 (16,0%)	6 (24,0%)		
N° Asignaturas impartidas	1	41 (53,2%)	16 (20,8%)	20 (26,0%)	1,78	0,78
	2 a 3	10 (62,5%)	2 (12,5%)	4 (25,0%)		
	Más de 3	13 (65,0%)	4 (20,0%)	3 (15,0%)		
Asignatura Impartida (no excluyentes)	Lenguaje y Comunicación	27 (64,3%)	5 (11,9%)	10 (23,8%)	2,65	0,26
	Matemáticas	20 (58,8%)	7 (20,6%)	7 (20,6%)	0,29	0,86
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	18 (58,1%)	6 (19,4%)	7 (22,6%)	0,05	0,97
	Ciencias Naturales	14 (51,9%)	5 (18,5%)	8 (29,6%)	0,65	0,72
	Artes Visuales	1 (60,0%)	4 (20,0%)	4 (20,0%)	0,21	0,90
	Orientación	10 (55,6%)	4 (22,2%)	4 (22,2%)	0,11	0,94
	Educación Física	20 (62,5%)	3 (18,8%)	3 (18,8%)	0,32	0,85
	Tecnología	6 (60,0%)	1 (10,0%)	3 (30,0%)	0,70	0,70

	Inglés	4 (57,1%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	0,61	0,73
	Religión	5 (71,4%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	0,68	0,71
	Música	2 (40,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	1,42	0,49

χ^2 : Test Chi-cuadrado, p: p-valor.

Nota: Porcentajes respecto al total de la fila correspondiente.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

6.5.2.3 Relación entre Despersonalización y Demandas Laborales

La tabla 18 presenta un patrón distinto al observado en agotamiento emocional. En general, las dimensiones de demandas laborales muestran escasa capacidad discriminativa entre los niveles de despersonalización. No se observan diferencias estadísticamente significativas en presión en el trabajo ($p = 0,59$), demandas cognitivas ($p = 0,80$), demandas emocionales ($p = 0,06$) ni conflicto de roles ($p = 0,15$), con tamaños de efecto muy bajos en todos los casos ($\eta^2 \leq 0,05$). Esto indica que estas formas de exigencia laboral no permiten distinguir claramente entre profesores/as con baja, media o alta despersonalización.

La única dimensión que muestra diferencias estadísticamente significativas es trabas del trabajo ($p < ,001$; $\eta^2 = 0,12$). El análisis post-hoc indica que el grupo con despersonalización alta presenta niveles significativamente mayores de trabas organizacionales que el grupo con despersonalización baja. Aunque el tamaño del efecto es moderado, este resultado sugiere que las dificultades

estructurales y burocráticas del contexto laboral podrían contribuir al desarrollo de actitudes más distantes o cínicas hacia el trabajo.

En conclusión, mientras el agotamiento emocional se encuentra fuertemente vinculado a múltiples dimensiones de las demandas laborales, la despersonalización aparece menos sensible a estas condiciones, con excepción parcial de las trabas organizacionales.

Tabla N°18. Distribución de Despersonalización según dimensiones de Demandas Laborales.

Demandas Laborales	Síndrome de Burnout: despersonalización			p	η ²	Post-Hoc
	Bajo (n=64)	Medio (n=22)	Alto (n=27)			
Presión en el Trabajo	3,9 (0,9)	4,0 (0,9)	4,1 (0,7)	0,59	0,01	-
Demandas Cognitivas	4,3 (0,7)	4,4 (0,8)	4,4 (0,5)	0,80	0,00	-
Demandas Emocionales	3,9 (0,7)	4,1 (0,8)	4,2 (0,6)	0,06	0,05	-
Conflicto de Rol	2,7 (0,8)	3,0 (0,7)	2,9 (0,5)	0,15	0,03	-
Trabas del Trabajo	3,2 (0,9)	3,5 (0,9)	4,0 (0,7)	<,001	0,12	BA

η²: Tamaño del Efecto, p: p-valor

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

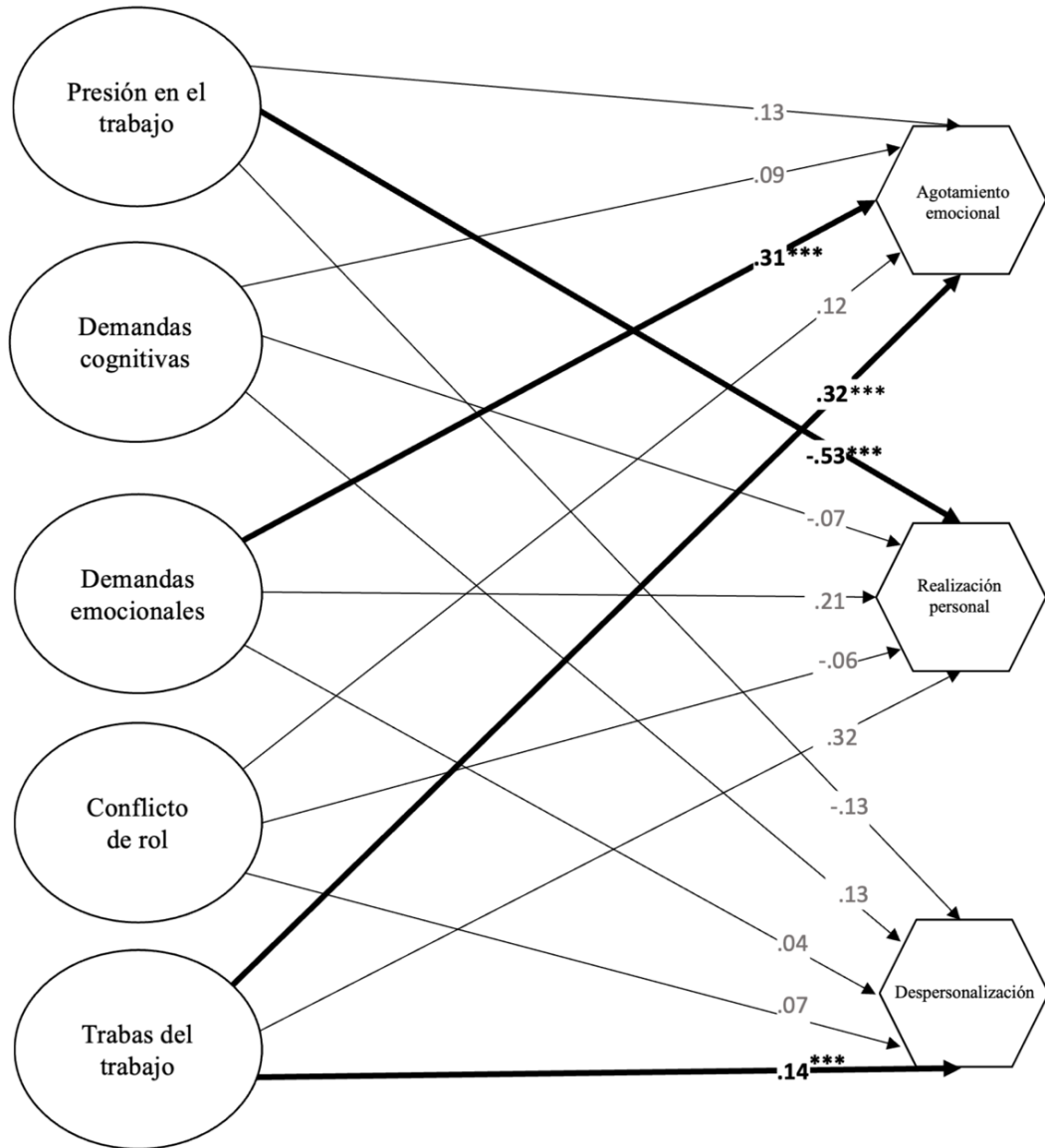
6.5.3 Análisis estadístico mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales por Mínimos Cuadrados Parciales (PLS–SEM)

El método de mínimos cuadrados parciales para modelar ecuaciones estructurales (PLS–SEM) es una estrategia empírica de corte multivariado respecto al modelamiento en ciencias sociales, con una amplia diversidad de aplicaciones en el ámbito de la administración, educación, salud y gestión. (85–90) Su objetivo central es establecer modelos predictivos para constructos latentes, considerando un enfoque de relaciones lineales mutuas entre sí, y teniendo la ventaja de poder utilizar muestras no–masivas para efectuar los cálculos. (91–93)

A diferencia de los modelos estructurales basados en covarianzas (CB–SEM) que utilizan como dato de entrada la matriz de covarianza y bajo un enfoque teórico–confirmatorio, los modelos PLS–SEM consideran la varianza total (común, individual y error). (94)

En la Figura 2 se presenta el modelo estructural estimado mediante PLS–SEM. Se consideraron como variables exógenas: presión en el trabajo, demandas cognitivas, demandas emocionales, conflicto de rol y trabas del trabajo; y como variables endógenas, las dimensiones del Síndrome de Burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Figura 2. Modelos PLS–SEM de Síndrome de Burnout y Demandas Laborales.



Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

En la tabla 11 se presentan los coeficientes estructurales para cada relación presentada. Dado que no se observó multicolinealidad entre las demandas laborales ($VIF < 3$), se infiere que estas variables no presentan una superposición excesiva entre sí. Por lo tanto, es posible incorporarlas de manera integrada en el modelo e interpretar sus asociaciones con el síndrome de burnout.

Los resultados muestran que el modelo explica un 14,9% de la varianza de la realización personal ($R^2 = 0,149$), un 16,6% de la varianza de la despersonalización ($R^2 = 0,166$) y un 57,9% de la varianza de agotamiento emocional ($R^2 = 0,579$), evidenciando una capacidad explicativa moderada para realización personal y despersonalización, y alta para agotamiento emocional.

En el modelo estructural se observó que, para agotamiento emocional, las demandas emocionales ($b = 0,31$; $IC90\% = [0,13; 0,48]$; $f^2 = 0,08$, efecto pequeño–mediano) y las trabas del trabajo ($b = 0,32$; $IC90\% = [0,17; 0,45]$; $f^2 = 0,11$, efecto mediano) se asociaron de manera positiva con esta dimensión, alineándose con un nivel de desequilibrio entre demanda y recursos del profesorado, que repercute en lo emocional.

Respecto a despersonalización, se observó asociación positiva únicamente con trabas del trabajo ($b = 0,14$; $IC90\% = [0,14; 0,60]$; $f^2 = 0,08$, efecto pequeño–

mediano). Interpretativamente, esto podría relacionarse con respuestas de distanciamiento afectivo frente a obstáculos persistentes en el trabajo.

Finalmente, en realización personal, la presión laboral se asoció de manera inversa con este constructo ($b = -0,53$; $IC90\% = [-0,76; -0,05]$; $f^2 = 0,04$, efecto pequeño). Esto indica que el principal factor de la no concreción de la realización personal corresponde al nivel de presiones que reciben en su actividad.

Tabla N°19. Modelo estructural PLS–SEM: asociación entre Síndrome de Burnout y Demandas Laborales.

Demandas Laborales	VIF	Síndrome de Burnout								
		Agotamiento Emocional			Despersonalización			Realización Personal		
		b	[IC90%]	f ² (T.E)	b	[IC90%]	f ² (T.E)	b	[IC90%]	f ² (T.E)
Presión en el Trabajo	2,4	,13	-,04 a ,29	,02	-,13	-,36 a ,10	,01	-,53	-,76 a - ,05	-,04
Demandas Cognitivas	2,4	,09	-,08 a ,26	,01	,13	-,30 a ,16	,00	-,07	-,21 a ,43	,00
Demandas Emocionales	2,5	,31	,13 a ,48	,08	,04	-,06 a ,46	,01	,21	-,33 a ,39	,00
Conflicto de Roles	1,4	,12	-,01 a ,25	,02	,07	-,25 a ,15	,01	-,06	-,18 a ,31	,01

Trabas del Trabajo	1,8	,32	,17 a ,45	,11	,14	,14 a ,60	,08	,38	-,19 a ,38	-,01
R ²			5,9%			14,9%			16,6%	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

VIF: *Variance Inflation Factor*; b: coeficiente estructural; IC: intervalo de confianza; T.E.: tamaño del efecto.

Fuente: Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena. Yanara Pedreros Paredes, 2026.

En síntesis, el modelo evidenció que trabas del trabajo y demandas emocionales se asociaron de manera significativa con un mayor agotamiento emocional. Asimismo, trabas del trabajo se vinculó significativamente con mayor despersonalización. Por su parte, en realización personal se observó una asociación significativa e inversa con la presión en el trabajo, evidenciada por un coeficiente negativo (a mayor presión, menor realización personal).

7. DISCUSIÓN

En coherencia con el objetivo general de este estudio, la discusión se organiza para evaluar la relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y su asociación con: los factores biosociodemográficos, los factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en profesores/as de enseñanza general básica de escuelas públicas de una comuna chilena durante 2025. Este enfoque permite no solo identificar la magnitud del fenómeno, sino también argumentar qué elementos del contexto laboral y escolar podrían estar operando como condiciones que favorecen o amortiguan el Síndrome de Burnout.

La caracterización biosociodemográfica permite describir el fenómeno en un grupo de profesores/as concreto y comparable con la evidencia disponible. En este estudio, la distribución por sexo muestra un predominio de mujeres entre los/las participantes, lo que coincide con lo reportado en investigaciones nacionales e internacionales en profesorado, donde también se observa una alta participación de mujeres. (58, 66) En educación general básica, esta mayor presencia de mujeres se ha descrito como parte de una configuración histórica del trabajo escolar, vinculada a procesos de segregación ocupacional y a normas de género que influyen en las trayectorias y condiciones laborales. En ese marco, el predominio de mujeres en la muestra favorece la comparabilidad con estudios previos y contextualiza la interpretación del burnout en el profesorado, considerando que, además de las exigencias propias del trabajo escolar, pueden

coexistir demandas extralaborales asociadas a la conciliación trabajo–familia y a cargas de cuidado, aspectos señalados por la literatura como relevantes para comprender el bienestar y el malestar laboral en el contexto educativo. (58, 66)

En relación con la edad, la muestra se concentró principalmente en rangos de adultez intermedia, con menor presencia de participantes más jóvenes. Este predominio de edades medias es consistente con lo descrito en estudios internacionales recientes con profesorado, donde se observa una mayor concentración en rangos sobre los 40 años; por ejemplo, en un estudio canadiense la mayor proporción se ubicó entre 41–50 y 51–60 años. (58) De forma similar, en un estudio en Nepal, el 61,0% del profesorado correspondió a ≥ 40 años. (57)

Asimismo, variables como número de hijos/as y rol de cuidador/a aportan información relevante para comprender el contexto vital del profesorado y su carga global, especialmente en ocupaciones donde el trabajo emocional y la disponibilidad fuera del aula suelen estar presentes. En este estudio, un 35,4% de los/las participantes no tenía hijos/as, mientras que un 17,7% reportó desempeñar labores de cuidado de una persona en situación de dependencia y/o discapacidad, lo que evidencia que, si bien existen responsabilidades familiares en el grupo, estas no son predominantes en la mayoría de la muestra. Si bien estos aspectos no se analizan como predictores principales, contribuyen a

describir el marco desde el cual se desarrolla la experiencia laboral, y son consistentes con la necesidad —señalada por literatura nacional— de considerar factores personales y organizacionales de forma integrada al estudiar bienestar y malestar en el trabajo educativo. (72, 73)

La caracterización del contexto de inclusión escolar resulta clave para comprender el escenario en que el profesorado desarrolla su labor en escuelas públicas. En este estudio, los indicadores asociados a inclusión describen un entorno donde la diversidad en el aula es frecuente y donde la preparación formal para la inclusión, aunque presente en una proporción importante de los/las participantes, se distribuye de manera heterogénea. Específicamente, se observa que el 74,3% de los/las profesores/as ha cursado entre una y tres capacitaciones en la materia, mientras que solo un 7,1% reporta haber accedido a más de seis instancias formativas, lo que da cuenta de una preparación mayoritariamente básica o intermedia. Este nivel de formación adquiere mayor relevancia al analizarlo en conjunto con la carga de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que el 69,9% de los/las participantes reporta trabajar con entre cinco y nueve estudiantes con NEE, y un 22,2% con entre diez y catorce, evidenciando un escenario de alta demanda pedagógica que podría superar los recursos disponibles. En esta misma línea, las condiciones de organización del trabajo refuerzan esta tensión, dado que el 47,8% de los/las profesores/as dispone de una carga no lectiva de apenas entre el 10% y 19%, lo que sugiere

un tiempo limitado para la planificación, adaptación curricular y coordinación con equipos de apoyo, situándose por debajo de lo establecido por la normativa vigente (40%). (37) La convergencia entre una alta cantidad de estudiantes con NEE, una formación predominantemente acotada y escaso tiempo no lectivo configura un escenario que podría favorecer la sobrecarga laboral, dificultando la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Este escenario se alinea con lo reportado por investigaciones internacionales, que sitúan la inclusión no solo como un marco normativo, sino como una práctica cotidiana que exige coordinación, ajustes pedagógicos y el afrontamiento de demandas adicionales en el aula. (56, 57, 62) En esta línea, diversos estudios han subrayado la necesidad de fortalecer la capacitación y el apoyo institucional, especialmente en escuelas regulares, como estrategia para responder a la complejidad de aulas con estudiantes con necesidades educativas especiales. (57, 60, 65) A nivel cualitativo, también se ha descrito que la disponibilidad de recursos y apoyo — incluida la capacitación— varía según territorio y condiciones de vulnerabilidad de los establecimientos. (59) En este contexto, se han implementado intervenciones centradas en el autocuidado, entrenamiento basado en compasión y enfoques cognitivo–conductuales o racional–emotivo orientados al afrontamiento del estrés laboral. (95-101) Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, estas estrategias podrían resultar insuficientes si no se acompañan de mejoras en las condiciones estructurales, especialmente en lo relativo a la distribución del tiempo no lectivo y a la carga de estudiantes con NEE. Del mismo

modo, la evidencia advierte que ciertas iniciativas como la capacitación, pueden vivirse como carga adicional si no se integran adecuadamente a la organización del trabajo, lo que refuerza la importancia de describir con precisión las condiciones reales en que la inclusión opera en las escuelas. (100, 101)

Con respecto a las demandas laborales, se presentan niveles elevados, destacando demandas cognitivas y presión en el trabajo con promedios altos, mientras conflicto de rol aparece en niveles más moderados. Esta configuración sugiere un escenario de alta exigencia sostenida, en el que el profesorado debe responder a múltiples tareas simultáneas, bajo presión temporal y con alta carga de procesamiento y toma de decisiones. Desde un enfoque de salud laboral, esta caracterización se alinea con evidencia nacional que identifica la carga laboral, deficiencias de infraestructura y condiciones organizacionales como factores que inciden en la salud mental de los/las profesores/as y que requieren intervenciones a nivel institucional. (69) De manera complementaria, un estudio realizado en República Checa identificó estresores frecuentes vinculados a la organización del trabajo, como sobrecarga administrativa y políticas ineficaces. (63)

En este estudio, el Síndrome de Burnout se manifiesta principalmente por un predominio de agotamiento emocional en nivel alto, junto con despersonalización en nivel bajo y realización personal en nivel alto. Este perfil es coherente con la evidencia que describe al agotamiento emocional como la dimensión más

sensible del Síndrome de Burnout en el profesorado, particularmente en contextos de alta exigencia sostenida. (58) En ese sentido, los hallazgos se alinean con antecedentes internacionales y nacionales que sitúan el agotamiento emocional como componente central del malestar laboral en el ámbito escolar, sin que ello implique necesariamente pérdida de compromiso con el trabajo. (58, 70, 73)

Desde la perspectiva del Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R), la coexistencia de niveles elevados de agotamiento con una alta realización personal evidencia que los procesos de deterioro de la salud y de motivación pueden operar con una relativa independencia funcional. (50-52) Esta observación se sustenta en investigaciones basadas en perfiles latentes, que identifican subgrupos donde las dimensiones del Síndrome de Burnout no avanzan en bloque. Específicamente, este hallazgo converge con el perfil “instigado por el agotamiento” (*exhaustion-instigated*) descrito por Mäkikangas et al. (2021), donde se identifica que mientras el agotamiento emerge como una respuesta inmediata a las demandas laborales excesivas, la realización personal se preserva gracias a la disponibilidad de recursos —tanto personales como laborales— que actúan como un mecanismo de amortiguación frente al desgaste inicial. Desde esta perspectiva, el perfil encontrado en este estudio podría representar una fase temprana del proceso de burnout, en la cual la energía de los/as trabajadores/as se encuentra significativamente afectada, pero la

percepción de competencia y eficacia profesional permanece preservada. Asimismo, otro estudio realizado en el año 2022, apoya la existencia de perfiles diferenciados, incluyendo perfiles como “*exhaustion instigated*” e “*ineffective instigated*”, lo que respalda la idea de que las dimensiones del burnout no evolucionan necesariamente de forma simultánea. (102, 103)

En consecuencia, la realización personal elevada observada en el profesorado puede interpretarse como la persistencia del sentido del trabajo y del vínculo pedagógico, lo que resulta consistente con perspectivas que entienden el burnout como un fenómeno donde puede coexistir la vocación con el desgaste. (69, 71) No obstante, siguiendo la advertencia de los autores, este estado representa un equilibrio vulnerable: si las demandas no disminuyen, existe un riesgo documentado de que el agotamiento termine por socavar la realización personal en el futuro. (102)

En factores biosociodemográficos, la asociación más consistente se observó con la edad: el grupo más joven (23–29 años) concentra una mayor proporción de agotamiento emocional alto, mientras el grupo de mayor edad muestra proporciones menores. Esta relación es coherente con una interpretación por etapa profesional, donde los primeros años pueden implicar mayores exigencias de adaptación y menor acumulación de estrategias de afrontamiento, especialmente en sistemas con demandas elevadas. Este hallazgo sugiere la

necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento en etapas iniciales del ejercicio profesional, tales como programas de inducción, mentoría y apoyo psicosocial, orientados a prevenir el desgaste temprano. En contraste, el sexo no mostró asociación con agotamiento emocional en esta muestra, lo que es interesante al compararlo con la literatura, donde se han descrito diferencias por sexo en dimensiones específicas e incluso en Chile se ha reportado mayor agotamiento emocional en mujeres. (58, 66, 70) Una interpretación posible es que, en este contexto, la alta intensidad de las demandas laborales y factores asociados a la inclusión estén actuando como determinantes transversales del desgaste, generando niveles de agotamiento emocional relativamente similares entre subgrupos y, por ende, atenuando diferencias atribuibles al sexo. De manera alternativa, cabe considerar que las características de la muestra, en particular, su tamaño y la distribución por sexo, podrían reducir la potencia estadística para detectar diferencias de magnitud pequeña o moderada. En consecuencia, estos resultados deben interpretarse con cautela, como un hallazgo contextual que no constituye, por sí solo, evidencia concluyente de ausencia de diferencias por sexo.

En inclusión escolar, se observó asociación entre agotamiento emocional y dos variables que capturan, de manera complementaria, carga y preparación: el número de estudiantes con NEE y el número de capacitaciones en inclusión escolar. A mayor carga de NEE, aumenta la proporción de agotamiento

emocional alto, lo que coincide con evidencia que vincula la diversidad no acompañada, con mayor Síndrome de Burnout. (56, 57, 62) Este resultado refuerza la necesidad de que los procesos de inclusión escolar sean acompañados por recursos concretos, evitando que la responsabilidad recaiga exclusivamente en el profesorado. Por otro lado, se observó un gradiente sugerente con capacitación, donde la ausencia de formación se acompaña de proporciones más elevadas de agotamiento emocional alto, mientras contar con capacitaciones se vincula con proporciones relativamente menores. Esta dirección es coherente con evidencia en Portugal, que muestra agotamiento emocional en profesores/as no especialistas en inclusión en comparación con quienes sí tienen formación, lo que sugiere la capacitación continua como un recurso potencialmente protector. (65)

En demandas laborales, el análisis bivariado evidenció un patrón consistente para el agotamiento emocional: presión en el trabajo, demandas cognitivas, demandas emocionales, conflicto de rol y trabas del trabajo se incrementaron significativamente a medida que el agotamiento emocional transitó desde niveles bajos a altos, destacando tamaños de efecto particularmente relevantes en trabas del trabajo y demandas emocionales. En despersonalización, en cambio, el patrón fue más acotado: trabas del trabajo fue la única demanda que mostró diferencias significativas, lo que sugiere que esta dimensión podría intensificarse como una respuesta de distanciamiento frente a fricciones organizacionales

persistentes, más que como consecuencia de una carga general elevada. (53, 58, 61) Este hallazgo es coherente con el modelo de demandas–recursos laborales, que plantea que un desequilibrio sostenido entre demandas y recursos se vincula con mayor Síndrome de Burnout. (56, 61, 71)

El modelo PLS-SEM refuerza esta lectura integrada al evidenciar una alta capacidad explicativa para el agotamiento emocional ($R^2 = 0,579$) y una capacidad menor para despersonalización ($R^2 = 0,166$) y realización personal ($R^2 = 0,149$). Esta asimetría es coherente con la literatura que describe al agotamiento emocional como el componente más sensible del burnout en el profesorado, y como la dimensión que tiende a concentrar mayor variabilidad cuando se acumulan exigencias en ausencia de recursos suficientes, en línea con el Modelo de Demandas y Recursos Laborales. (56, 61)

En particular, los efectos directos observados desde trabas del trabajo y demandas emocionales hacia el agotamiento emocional son consistentes con evidencia que ha destacado el peso de fricciones organizacionales y de la carga emocional del trabajo en el desgaste del profesorado, especialmente en contextos donde los recursos institucionales resultan limitados o insuficientes, y con antecedentes nacionales que sitúan la presión de tiempo como elemento relevante en la comprensión del fenómeno. (63, 71)

En despersonalización, la menor varianza explicada y la presencia de trabas del trabajo como efecto más consistente sugieren un patrón más acotado y contextual, concordante con reportes que muestran que esta dimensión varía según características del entorno organizacional, más que como reflejo de una carga general elevada. (58, 66, 63)

Respecto de la realización personal, el modelo sugiere una asociación inversa con la presión laboral, lo que es congruente con planteamientos que sostienen que una presión sostenida puede erosionar la percepción de logro, competencia y eficacia profesional, incluso cuando el compromiso con el rol se mantiene. (69, 71) No obstante, considerando la limitada variabilidad observada en esta dimensión y la incertidumbre reflejada en el intervalo de confianza, este resultado debe interpretarse con prudencia y como un hallazgo de carácter exploratorio, más que como una conclusión definitiva.

Por tanto, los hallazgos de la presente investigación no solo permiten comprender el fenómeno del Síndrome de Burnout en el profesorado, sino que también orientan la necesidad de avanzar hacia propuestas concretas de intervención. Desde una perspectiva aplicada, estos resultados adquieren relevancia para la toma de decisiones en salud laboral y educativa, al identificar focos específicos de intervención en el entorno organizacional. En este sentido, las estrategias de abordaje no deberían centrarse exclusivamente en el individuo, sino priorizar

modificaciones en la organización del trabajo, particularmente en la reducción de trabas institucionales, la adecuada gestión de las demandas emocionales y la regulación de la presión laboral. En función de ello, se propone fortalecer medidas institucionales como la redistribución de cargas laborales, la clarificación de funciones, la disminución de la sobrecarga administrativa y la generación de espacios formales de apoyo emocional.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se propone avanzar hacia modelos de intervención que integren acciones organizacionales con estrategias de promoción de salud mental, evitando enfoques centrados exclusivamente en el autocuidado individual. Esto implica un cambio de paradigma, desplazando la responsabilidad desde el individuo hacia las condiciones estructurales del trabajo, en coherencia con los hallazgos del estudio. De este modo, los/las profesionales de enfermería no solo contribuye a la comprensión del Síndrome de Burnout, sino que asumen un rol activo en su abordaje, posicionándose como un agente clave en la generación de entornos laborales saludables dentro del sistema educativo. En consecuencia, esta investigación no solo aporta evidencia, sino que también orienta futuras líneas de acción para la toma de decisiones en salud pública y educación.

8. CONCLUSIONES

En conclusión, los hallazgos de esta investigación permiten sostener que el Síndrome de Burnout en profesores/as de enseñanza general básica de escuelas públicas de una comuna chilena, se configura principalmente en torno a un alto nivel de agotamiento emocional, coexistiendo con un nivel alto de realización personal.

Este perfil, junto con los análisis de asociación, se interpretan con mayor precisión a la luz del modelo PLS–SEM, el cual sugiere que el Síndrome de Burnout en esta muestra se explica principalmente por componentes organizacionales específicos, más que por un conjunto amplio de factores. En particular, el agotamiento emocional se explica de manera directa por las trabas del trabajo y las demandas emocionales. En el caso de la despersonalización, la explicación es más acotada y se vincula específicamente con las trabas del trabajo, reforzando el rol crítico de estas condiciones organizacionales en el distanciamiento afectivo. Por su parte, aunque la realización personal se mantiene en un nivel alto, el modelo sugiere que tiende a disminuir a medida que aumenta la presión en el trabajo.

En consecuencia, la prevención y abordaje del Síndrome de Burnout requiere estrategias que trasciendan el enfoque individual, priorizando mejoras en la

organización del trabajo, fortalecimiento de apoyos para la inclusión y acciones de salud laboral que resguarden ambientes laborales saludables.

9. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

9.1 Limitaciones

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar los resultados. Una de ellas tiene relación con el contexto en el que se desarrolló la investigación. Aunque se trabajó con un censo poblacional y se alcanzó una tasa de participación superior al 80% estimado, la muestra se conformó únicamente por profesores/as de enseñanza general básica que trabajan en escuelas públicas de una comuna urbana del país. Esta limitación, tanto geográfica como sectorial, restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros escenarios del sistema educativo, como los establecimientos particulares, subvencionados y/o rurales.

En términos metodológicos, otra limitación relevante corresponde al diseño transversal de la investigación. Este tipo de diseño permitió identificar asociaciones entre las variables estudiadas, pero no entrega elementos suficientes para establecer relaciones causales. Al tratarse de una medición en un único momento del tiempo, no fue posible observar cómo evolucionan las dimensiones del Síndrome de Burnout o las demandas laborales en el tiempo, ni tampoco identificar posibles efectos acumulativos o diferenciales según trayectorias profesionales o cambios organizacionales.

Asimismo, a pesar de que se garantizó la voluntariedad y los principios éticos, no se descarta la posibilidad de sesgos de autoselección. Es probable que los/las profesores/as que decidieron participar presentaran características o niveles de malestar diferentes a quienes optaron por no hacerlo.

Otra limitación importante tiene relación con el uso parcial del Modelo de Demandas y Recursos Laborales. Si bien este marco teórico propone una mirada integral sobre la experiencia laboral, incluyendo dimensiones como recursos personales, recursos organizacionales, *engagement*, comportamiento proactivo y rendimiento, el presente estudio se centró exclusivamente en la evaluación de las demandas laborales y su relación con el burnout. Esta decisión metodológica permitió acotar y profundizar en una parte del modelo, pero a la vez restringe explorar mecanismos motivacionales que podrían explicar, por ejemplo, el comportamiento observado de la dimensión de realización personal.

Finalmente, respecto al instrumento utilizado, si bien estos han sido validados en población chilena o han sido utilizados por otras instituciones (como Fundación Chile y el Colegio de Profesores), los niveles de fiabilidad observados en esta muestra variaron respecto a los reportados en estudios previos, lo cual puede incidir en la consistencia de ciertas mediciones.

9.2 Sugerencias

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten vislumbrar diversas oportunidades. Una línea de desarrollo futura podría incorporar diseños mixtos, integrando metodologías cualitativas como entrevistas en profundidad o grupos focales. Estas técnicas permitirían recoger experiencias subjetivas del profesorado, enriqueciendo la comprensión, por ejemplo, sobre qué se entiende por trabas del trabajo, dado que esta demanda emergió como el factor más consistente en el modelo. Asimismo, esta línea de investigación podría orientarse hacia el diseño y evaluación de propuestas de intervención orientadas a reducir las demandas o a fortalecer recursos, tales como programas de autocuidado, dispositivos de apoyo psicosocial y/o formación en educación inclusiva.

10. IMPLICANCIAS PARA ENFERMERÍA

Los resultados de esta investigación entregan aportes relevantes para enfermería, en sus dimensiones disciplinar, profesional y social.

Desde lo disciplinar, este estudio contribuye a ampliar el cuerpo de conocimiento en salud laboral al abordar un fenómeno que compromete el bienestar integral en un escenario tan complejo como el sistema escolar. Si bien esta investigación se fundamenta en modelos desde la psicología laboral, su integración permite que enfermería —fiel a su esencia de promoción, prevención y cuidado integral— trascienda los límites de cada área por separado, posicionándola como puente entre marcos explicativos y acciones de cuidado. Esto refuerza la necesidad de que la disciplina se posicione en escenarios no clínicos, robusteciendo el sustento conceptual para proyectar futuras líneas de investigación y acciones de cuidado que respondan con mayor profundidad a las necesidades de las poblaciones trabajadoras. (104–107)

Desde una perspectiva profesional, los resultados respaldan el rol activo de enfermería en la identificación, vigilancia y abordaje de riesgos psicosociales laborales presentes en el quehacer del profesorado. Esta relevancia se intensifica al considerar que la evidencia científica no solo asocia el Síndrome de Burnout a consecuencias psicosociales, sino también a afecciones de salud física,

incluyendo mayor riesgo de depresión, enfermedades cardiovasculares e incluso migraña. (108–113) En este contexto, los resultados del estudio permiten fundamentar que la enfermería en salud laboral puede aportar mediante: 1) vigilancia y monitoreo de señales tempranas de agotamiento; 2) tamizaje y pesquisa oportuna; 3) protocolos de derivación y continuidad de cuidados hacia redes comunitarias y/o medicina del trabajo; y 4) acciones preventivas a nivel organizacional, especialmente aquellas orientadas a disminuir las trabas en el trabajo, clarificar funciones y fortalecer recursos institucionales, en coherencia con lo observado en los hallazgos. (114–116) Este rol se vuelve más preciso al considerar que el modelo identificó a las trabas del trabajo y las demandas emocionales como los factores que explican directamente el agotamiento emocional, y a las trabas del trabajo como el predictor directo de despersonalización; por tanto, la vigilancia y la prevención pueden priorizar indicadores operacionales asociados a burocracia, interrupciones, sobrecarga administrativa, falta de coordinación y exposición sostenida a eventos emocionalmente demandantes en el aula. Asimismo, dado que la presión laboral se vinculó con la realización personal, enfermería puede incorporar en su evaluación aspectos de ritmo de trabajo, presión de tiempo y exigencias externas, ya que pueden erosionar el sentido de logro aun cuando no sean el factor principal del agotamiento emocional. A ello se suma la pertinencia de articular acciones con el Instituto de Seguridad Laboral (ISL), considerando que, durante el 2025, en Chile, se formalizó un convenio entre el ISL y el Colegio de Profesores

y Profesoras para fortalecer la seguridad laboral, lo que abre una ventana concreta para colaboración intersectorial y cultura preventiva. (117)

En el ámbito de la enfermería comunitaria, los resultados también sostienen la necesidad de fortalecer estrategias territoriales e intersectoriales desde de la Atención Primaria de Salud, evitando que la pesquisa dependa exclusivamente de la consulta espontánea. En este sentido, los Centros de Salud Familiar (CESFAM) pueden acercar la prevención y detección a la “población cautiva” del sistema escolar mediante operativos coordinados con establecimientos, incluyendo realización del Examen de Medicina Preventiva del Adulto (EMP) y aplicación de instrumentos validados de tamizaje en salud. El aporte aquí es reducir barreras de acceso (tiempo, estigma, postergación) y asegurar continuidad de cuidados mediante registro, seguimiento y derivación a programas pertinentes. Dado que el agotamiento emocional fue el componente más comprometido, la pesquisa debería priorizar señales tempranas compatibles con la sobrecarga emocional (118).

De manera complementaria, en el campo de la enfermería escolar, distintos organismos han relevado la importancia de contar con un/a profesional de enfermería dentro de los establecimientos educacionales, proyectándolo como un agente estratégico para sostener intervenciones preventivas, coordinar oportunamente con redes asistenciales y favorecer respuestas institucionales

orientadas al bienestar. En coherencia con los hallazgos, esto permite además delimitar funciones y evitar que el profesorado asuma responsabilidades del ámbito sanitario, reduciendo sobrecarga y riesgos asociados a tareas que no corresponden a su rol profesional. (119–121)

Y finalmente, desde lo social, los resultados sostienen una implicancia clave: enfermería puede aportar a desplazar la lectura individualizante del Síndrome de Burnout hacia un enfoque de salud laboral con determinantes organizacionales, lo que cambia el tipo de respuesta esperable. En vez de limitarse a autocuidado, la evidencia habilita acciones de incidencia sobre condiciones de trabajo, gestión institucional y coordinación intersectorial, orientadas a favorecer ambientes laborales dignos y seguros, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3, 5 y 8. (122)

11. GLOSARIO

NEE: Necesidades educativas especiales
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PIE: Programas de Integración Escolar
TEA: Trastorno del Espectro Autista
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible
APS: Atención primaria de salud
MINSAL: Ministerio de Salud
SUSESO: Superintendencia de Seguridad Social
MINEDUC: Ministerio de Educación
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
DRL: Modelo de las Demandas y Recursos Laborales
WOS: *Web of Science*
MBI-ES: *Maslach Burnout Inventory Education Survey*
CV: Calidad de Vida Profesional
CESQT: Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo
ISTAS-21: Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales
DASS-21: Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés
DAEM: Departamento de Administración de la Educación Municipal
VRID: Vicerrectoría de investigación y desarrollo
SST: Servicio de salud Talcahuano
SPSS: *Statistical Package for the Social*
IBM: *International Business Machines*
PLS-SEM: *Partial Least Squares Structural Equation Modeling*
D.N.: Definición nominal
D.O.: Definición operacional
N.M.: Nivel de medición

12. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 2009 [citado 25 septiembre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
2. Gutiérrez X, Rivera C, Henríquez L, Melivilu R. Evaluación de necesidades educativas especiales en Chile: análisis diacrónico de la política educativa (1975-2010). Rev. ARETÉ [Internet]. 2023 [citado 08 enero 2025];9(17):127-45. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/26273
3. Ministerio de Educación (CL). Decreto 815 Establece normas tecnico pedagógica para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relacion y comunicación que alteran su adaptacion social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 1996 [citado 07 octubre 2024]. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231702180.DecretoN815.pdf>
4. Rodríguez MI. La capacidad jurídica de las personas con discapacidad en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y los principales desafíos para el legislador chileno. Rev. de Derecho [Internet]. 2022 [citado 07 octubre 2024];90(252):45–73. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.29393/rd252-2cjm10002>
5. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad [Internet]. Santiago: Ministerio de Planificación Chile; 2010 [citado 07 octubre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
6. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 2015.

[citado 07 octubre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>

7. Bas P, Foxley A, Villaseca M. Estado de la educación en Chile 2024 [Internet]. Santiago: Elige educar; 2024 [citado 07 octubre 2024]. Disponible en: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/09/Estado-de-la-Educacion-2024-4-2.pdf>

8. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 21.545 Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación [Internet]. Santiago: Ministerio de Salud Chile; 2023 [citado 07 octubre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

9. Miranda C, García C, Abarca R, Medina JM, Molina Aguilar S, Medina Moya JL. Condiciones laborales de profesores egresados del programa de postítulo de mención en matemática para segundo ciclo básico. Estudios pedagógicos [Internet]. 2021 [Citado 7 Oct 2024];47(3):7–25. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300007>

10. Salgado JA, Leria FJ. Síndrome de Burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. CES Psico [Internet]. 2017 [citado 07 octubre 2024];11(1):69–8. Disponible en: <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.6>

11. Faúndez V. Laudatio: Dra. Christina Maslach, comprendiendo el burnout . Ciencia y Trabajo [Internet]. 2017 abr [citado 11 diciembre 2024];19: 59-63. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00059.pdf>

12. Benavides N, Ortiz G, Reyes D. La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. Cad. Pesqui. [Internet]. 2021 may [citado 11 diciembre 2024];51. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/198053146806>

13. Organización de las Naciones Unidas. Objetivo 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos

[Internet]; 2015 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth/>

14. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivo 3: Salud y bienestar [Internet]. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; s.f. [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/salud-bienestar>

15. Pacto Mundial de las Naciones Unidas. Objetivo 5: Igualdad de género [Internet]. Madrid: Pacto Mundial de las Naciones Unidas; s.f. [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://www.pactomundial.org/ods/5-igualdad-de-genero/>

16. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Mujeres en pedagogía [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación de Chile; s.f. [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/>

17. Carrasco A, Barraza D. Mujeres y la dirección escolar en Chile: el desafío de conciliar trabajo y familia. Estudios Pedagógicos (Valdivia) [Internet]. 2023 [citado 26 ene 2026];49(1):31-47. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v49n1/0718-0705-estped-49-01-31.pdf>

18. Ministerio de Salud (CL). Estrategia Nacional de Salud para los Objetivos Sanitarios al 2030 [Internet] Santiago: Ministerio de Salud Chile; 2022 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://cens.cl/wp-content/uploads/2022/03/Estrategia-Nacional-de-Salud-al-2030.pdf>

19. Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. El abandono a la salud laboral del profesorado [Internet]. Santiago: Colegio de Profesoras y Profesores de Chile; 2022 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/2022/11/09/datos-el-abandono-a-la-salud-laboral-del-profesorado/>

20. Ministerio de Educación (CL). Plan Nacional Docente [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 2024 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: https://plannacionaldocente.mineduc.cl/custom/pdf/Plan_Nacional_Docente_240517.pdf

21. Milos P, Bórquez B, Larrain AI. La “gestión del cuidado” en la legislación Chilena, estado actual. *Cienc. Enferm.* [Internet]. 2011 dic [citado 30 noviembre 2024];17(3):23–33. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532011000300003>
22. Sociedad Chilena de Pediatría. Pediatras y enfermeras hacen urgente llamado para enfrentar la obesidad, sedentarismo, salud mental e inclusión de niños y niñas en todos los colegios de Chile [Internet]. Concepción: Sociedad Chilena de Pediatría; 2024 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://sochipe.cl/v3/post.php?id=4614>
23. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Decreto 83 exento Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación; 2015 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?ldnorma=1074511>
24. Ministerio de Educación (CL). Una mirada con orientación de género: Informe 2022, radiografía del sistema escolar en Chile [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 2022 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://www.revistadeeducacion.cl/una-mirada-con-orientacion-de-genero-informe-2022-radiografia-del-sistema-escolar-en-chile/>
25. Pérez S. Conciliación familia-trabajo y su relación con la salud mental y el apoyo social desde una perspectiva de género. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores.* 2021 [citado 30 noviembre 2024];8(núm esp 1):1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2568>
26. Ainscow M, Messiou K. Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva* [Internet]. 2021 sep [citado 30 noviembre 2024];15(2):23-37. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
27. Blanco R. La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE* [Internet]. 2018 [citado 30 Nov 2024];4(3). Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>

28. Booth T, Ainscow M. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3° Edición del Index for inclusion) [Internet] Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2015 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
29. Biscarra C, Giaconi C, Assaél J. El docente en la legislación educacional chilena. Psicoperspectivas [Internet]. 2015 [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300008
30. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos [Internet]; 2020. [citado 30 noviembre 2024]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
31. Calvo G. La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de Educación [Internet]. 2013 ene [citado 30 noviembre 2024];6(1):19–35. Disponible en: https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100002&lng=es&tlng=es.
32. Gajardo J, Peña M. Inclusión escolar en Chile: un estudio de cambio y desarrollo organizacional en una comunidad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación. 2022 [Citado 11 diciembre 2024];21(45):36-55. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-39922022000100036
33. Quiroga M, Aravena F. La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. Calidad en la Educación [Internet]. 2018 [Citado 11 diciembre 2024];(49):82–111. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>

34. Chen Y. Effects of the proportion of students with special educational needs on middle school teachers' well-being. *Front Educ* [Internet]. 2024 [citado 11 diciembre 2024];9. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1307709>
35. San Martín C, Rogers P, Troncoso C, Rojas R. Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva* [Internet]. 2020 [citado 11 diciembre 2024];14(2):191–211. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
36. Iturra González P. Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Rv. Educación Las Américas* [Internet]. 2019 [citado 11 diciembre 2024];8:101–17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
37. Ministerio de Educación (CL). Incremento del tiempo no lectivo, una oportunidad para potenciar el desarrollo profesional docente en la escuela [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación Chile; 2019 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>
38. Oyarzún C, Cornejo R. Sobrecarga laboral en profesoras chilenas: el rol moderador del control y el soporte social. *Cad. Pesqui.* [Internet]. 2023 [citado 11 diciembre 2024] 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053149632>
39. Educación 2020. Menos carga administrativa, más calidad educativa [Internet]. Santiago: Educación 2020; 2018 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
40. Cabezas V, Medeiros MP, Inostroza D, Gómez C, Loyola V. Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [Internet] 2017 [citado 11 diciembre 2024];25:1-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047055.pdf>
41. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas [Internet]. Santiago:

Ministerio de Educación; 2016 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1087343>

42. Ministerio de Educación (CL). Estudio de bienestar socioemocional docente [Internet]. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación; 2022 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudios%20Bienestar%20Socioemocional%20Docente.pdf>

43. Lewkow M. Presión psicológico sobre profesores [Internet]. Santiago: Organización de Educación y Capacitación sin fines de lucro; 2018 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://ortchile.org/index.php/2018/11/29/presion-psicologica-sobre-profesores/>

44. Woywood G. Estrés docente: estos son los síntomas, causas y soluciones para prevenirlo [Internet]. Santiago: Selcap; 2024 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://selcap.cl/abierta-convocatoria-xxix-premio-hogrefe-tea/>

45. Ministerio de Educación (CL). Mineduc, Minsal y MDSF presentan estrategia integral para fortalecer la Salud Mental en comunidades educativas [Internet]. Santiago: Ministerio de Educación; 2023 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.webclass.cl/salud-mental-de-los-profesores-una-prioridad/>

46. Universidad de la Serena (CL). Estudio destaca la importancia de apoyar a profesores con carga laboral para el cuidado de sus salud mental [Internet]. La Serena: Universidad de La Serena, Chile; 2024 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://userena.cl/actualidad/7357-estudio-destaca-la-importancia-de-apoyar-a-profesores-con-carga-laboral-para-el-cuidado-de-su-salud-mental.html>

47. Castellón MG. Apoyo social entre docentes en la escuela municipal [Tesis de Magister]. Santiago: Chile: Universidad de Chile; 2017. 100 p.

48. Demerouti E, Bakker AB, Nachreiner F, Schaufeli WB. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* [Internet]. 2001 [citado 11 diciembre 2024];86(3):499–512. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

49. Bakker AB. Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organ. Dyn.* [Internet]. 2017 [citado 11 Dic 2024];46(2):67–75. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.002>
50. Bakker AB, Costa PL. Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burn. Res.* [Internet]. 2014 [citado 11 Dic 2024];1(3):112–9. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
51. Salanova M. *Psicología de la salud ocupacional*. Madrid: Síntesis, D.L; 2009.
52. Bakker AB, Demerouti E, Sanz-Vergel A, Rodríguez-Muñoz A. La Teoría de las Demandas y Recursos Laborales: Nuevos Desarrollos en la Última Década. *Journal of Work and Organizational Psychology* [Internet]. 2023 [citado 11 diciembre 2024];39(3):157–167. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5093/jwop2023a17>
53. Jeon HJ, Kwon KA, McCartney C, Diamond L. Early childhood education and early childhood special education teachers' perceived stress, burnout, and depressive symptoms. *Children and youth services review* [Internet]. 2024 [citado 11 diciembre 2024];166(107915). Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107915>
54. Netra RP, Prakash KC, Radhika G, Clas-Håkan N, Subas N. Occupational burnout and their determinants among schoolteachers in Nepal: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry* [Internet]. 2024 [citado 11 diciembre 2024];24(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1186/s12888-024-05923-9>
55. Agyapong B, Da Luz R, Wei Y, Opoku V. Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors. *Front Public Health* [Internet]. 2024 [citado 11 diciembre 2024];12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>
56. Walker T, Burbidge E, Arden E, Panourgia C. Knowing me, knowing you: how school educators cope with the challenges of inclusion in deprived and non-

deprived areas. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2024 feb [citado 11 diciembre 2024];1–16. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2024.2309870>

57. Cavalcante J, Guimarães S, Dos Santos D. Mental Health Outcomes in Teachers of Students with Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Disability* [Internet]. 2024 apr [citado 11 diciembre 2024]; 72 (1): 149-166. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2344013>

58. Kiremitci O, Boz B, Yildiz L. Job demands-resources model and burnout in physical education teaching: A mixed-method sequential explanatory study. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation* [Internet]. 2023 feb [citado 11 diciembre 2024];76(1):171–87. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3233/wor-220102>

59. Cuadrado E, Jiménez M, Tabernero C. Risk and protective factors of emotional exhaustion in teachers. A moderating mediation on emotional exhaustion. *Rev Psicol Trab Las Organ* [Internet]. 2022 ago [citado 11 diciembre 2024];38(2):111–20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5093/jwop2022a10>

60. Vorlíček R, Kollerová L, Janošová P, Jungwirthová R. Stressors at school from the teachers' perspective and their associations with individual characteristics and burnout. *Cesk Psychol* [Internet]. 2022 [citado 13 enero 2025];66(1):1–16. Disponible en: <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

61. Gilmour A, Sandilos L, Wehby J. Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *J Emot Behav Disord* [Internet]. 2022 [citado 13 enero 2025];30(1):16–28. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/10634266211020258>

62. Candeias AA, Galindo E, Calisto I, Borralho L, Reschke K. Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychol Report* [Internet]. 2021 [citado 11 diciembre 2024];9(1):63–75. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>

63. Saloviita T, Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teach Teach Educ* [Internet]. 2021 [citado 11

diciembre 2024];97(103221):103221. Disponible en:
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

64. Aliante G, Mussa A, Pereira AM. Estresse ocupacional em professores moçambicanos da educação inclusiva. *Estud Interdiscip Em Psicol* [Internet]. 2020 [citado 11 diciembre 2024];11(1):162. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n1p162>

65. Moreno MD, Martínez-Besteiro E. Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro. *Revista Española de Discapacidad* [Internet]. 2019 dic [citado 11 diciembre 2024];7(2):139–54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104>

66. Cáceres N, Campillay J, Cvitanic C, Bargsted M. Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud Soc.* [Internet]. 2015 [citado 11 diciembre 2024];6(1):50–75. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.22199/s07187475.2015.0001.00004>

67. Jiménez A, Jara MJ, Miranda E. Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicol. Esc. Educ.* [Internet]. 2012 jun [citado 11 diciembre 2024];16(1):125–34. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>

68. Quiñones M, Van den Broeck A, De Witte H. Burnout en profesores. *Rev. chil. salud pública* [Internet]. 2012 [citado 11 diciembre 2024];16(3):212-224. Disponible en:
<https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/23126>

69. Ramírez M, Zurita R. Variables organizacionales y psicosociales asociadas al Síndrome de Burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis* [Internet]. 2010 [citado 11 diciembre 2024];9(25), 515-534. Disponible en:
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100029>

70. Cornejo R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.* [Internet]. 2009

ago [citado 11 diciembre 2024];30(107):409–26. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>

71. Vera Ruiz A, Guevara Rojas LA, Espinosa Pezzia A, Calderón Prada A, Mego Vasquez M, Ticona Quispe S. Análisis de las demandas y recursos laborales en una organización del Estado peruano, prestadora de servicios de atención durante la crisis sanitaria por la COVID-19. Cuadernos de Administración. [Internet]. 2023 abr [citado 11 diciembre 2024];36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.cao36.adrloe>

72. Circular HR. Medición de Engagement en Chile [Internet]. Santiago: Circular HR; 2022 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.circularhr.cl/wp-content/uploads/2024/09/engagement-2022.pdf>

73. Zuñiga S, Pizarro V. Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. Información Tecnológica [Internet]. 2018 feb [citado 11 diciembre 2024];29(1):171–180. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642018000100171>

74. Maslach C, Jackson SE, Leiter M. Maslach burnout inventory manual. 2nd ed. California: Palo Alto; 1986.

75. Microsoft Corporation. Microsoft Excel [software]. 2018 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://office.microsoft.com/excel>

76. IBM Corp. IBM SPSS Statistics for Windows [software]. Version 28.0. Armonk (NY): IBM Corp; 2021 [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>

77. Ringle CM, Wende S, Becker JM. SmartPLS 4 [software]. Bönningstedt: SmartPLS; 2024 [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://www.smartpls.com>

78. Ray S, Danks NP, Calero Valdez A. seminr: Building and Estimating Structural Equation Models [software]. R package version 2.3.7. 2025 [citado 23 enero 2026]. Disponible en: <https://CRAN.R-project.org/package=seminr>

79. Santin L, Martins B, Campos JADB, Vazquez ACS, Marziale MHP, Mendes IAC. Propiedades psicométricas del *Burnout Assessment Tool* – Versión general en trabajadores de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [Internet]. 2025 [citado 23 enero 2026];33:e4425. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/dgRpvXgc5WF8QDF3WzK4zzS/?lang=es>
80. Sánchez O, Aguilar JM, López R, Padilla D. Burnout y satisfacción laboral en docentes: un estudio correlacional. *Propósitos y Representaciones* [Internet]. 2019 [citado 23 enero 2026];7(3):e390. Disponible en: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
81. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 20.120 Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana [Internet]. Santiago: Ministerio de Salud Chile; 2006 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478>
82. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ley 20.584 Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud [Internet]. Santiago: Ministerio de Salud Chile; 2012 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1039348>
83. Siurana JC. Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas (Valpso, Impresa)* [Internet]. 2010 mar [citado 4 julio 2025];(22). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-92732010000100006>
84. Suárez F. Un marco ético amplio para la investigación científica en seres humanos: más allá de los códigos y las declaraciones. La propuesta de Ezekiel. J. Emanuel. *Persona y Bioética* [Internet]. 2015 jul [citado 11 diciembre 2024];19(2):182–197. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5294/pebi.2015.19.2.2>
85. Wold H. Model construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: an example of the use of partial least squares. *Cahier du Département d'économétrie, Faculté des Sciences Economiques et Sociales*. 1982;(6):79.

86. Ali F, Rasoolimanesh SM, Sarstedt M, Ringle CM, Ryu K. An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in hospitality research. *Int J Contemp Hosp Manag*. [Internet]. 2018 [citado 11 diciembre 2024];30(1):514-538. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2016-0568>
87. Chiang M, Hidalgo JP, Gómez N. Efecto de la satisfacción laboral y la confianza sobre el clima organizacional, mediante ecuaciones estructurales. *Retos Rev Cienc Adm Econ* [Internet]. 2021 [citado 11 diciembre 2024]23;11(22):339-352. Disponible en: <https://retos.ups.edu.ec/index.php/retos/article/view/22.2021.10>
88. Huang CH. Using PLS-SEM Model to Explore the Influencing Factors of Learning Satisfaction in Blended Learning. *Educ Sci (Basel)* [Internet]. 2021 [citado 11 diciembre 2024] 20;11(5):249. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci11050249>
89. Ramirez-Asis EH, Espinoza Maguiña MR, Esquivel Infantes SM, Naranjo-Toro ME. Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Rev Electron Interuniv Form Prof (REIFOP)* [Internet]. 2020 [citado 16 enero 2026] 24;23(3):99-114. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
90. Ringle CM, Sarstedt M, Mitchell R, Gudergan SP. Partial least squares structural equation modeling in HRM research. *Int J Hum Resour Manag* [Internet]. 2020 [citado 16 enero 2026]07;31(12):1617-1643. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1416655>
91. Hair JF, Risher JJ, Sarstedt M, Ringle CM. When to use and how to report the results of PLS-SEM. *Eur Bus Rev* [Internet]. 2019 [citado 16 enero 2026];31(1):2-24. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
92. Hair J, Alamer A. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Res Methods Appl Linguist* [Internet]. 2022 [citado 16 enero 2026];1(3):100027. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>

93. Vaithilingam S, Ong CS, Moiesescu OI, Nair MS. Robustness checks in PLS-SEM: A review of recent practices and recommendations for future applications in business research. *J Bus Res* [Internet]. 2024 [citado 16 enero 2026];173:114465. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114465>
94. Sarstedt M, Hair JF, Nitzl C, Ringle CM, Howard MC. Beyond a tandem analysis of SEM and PROCESS: Use of PLS-SEM for mediation analyses! *Int J Mark Res* [Internet]. 2020 [citado 16 enero 2026];62(3):288-299. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1470785320915686>
95. Wagner I, Noichl T, Cramer M, Dlugosch GE, Hosenfeld I. Moderating personal factors for the effectiveness of a self-care- and mindfulness-based intervention for teachers. *Teach Teach Educ* [Internet]. 2024 [citado 16 enero 2026];144(104576):104576. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2024.104576>
96. Russell A, Smyth S. Using a 10-day mindfulness-based app intervention to reduce burnout in special educators. *J Res Spec Educ Needs* [Internet]. 2023 [citado 16 enero 2026];23(4):278–89. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12599>
97. Matos M, Albuquerque I, Galhardo A, Cunha M, Pedroso Lima M, Palmeira L. Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *PLoS One* [Internet]. 2022 [citado 16 enero 2026];17(3):e0263480. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>
98. Ugwoke SC, Eseadi C, Onuigbo LN, Aye EN, Akaneme IN, Oboegbulem AI. A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study. *Medicine (Baltimore)* [Internet]. 2018 [citado 16 enero 2026];97(17):e0475. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000010475>
99. Uzodinma UE, N Onyishi C, Ngwoke AN, Ugwu JI, Okorie CO, A Amujiri B. Effectiveness of rational emotive occupational health coaching in reducing burnout symptoms among teachers of children with autism. *Sci Prog* [Internet]. 2022 [citado 16 enero 2026];105(2):368504221100907. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/00368504221100907>

100. Dike IC, Onyishi CN, Adimora DE, Ugodulunwa CA, Adama GN, Ugwu GC. Yoga complemented cognitive behavioral therapy on job burnout among teachers of children with autism spectrum disorders. *Medicine (Baltimore)* [Internet]. 2021 [citado 16 enero 2026];100(22):e25801. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000025801>

101. Soares F, Cunha N. The effects of adding social-emotional learning to a comprehensive education intervention in El Salvador on teacher well-being: a mixed methods evaluation. *Educ Res Eval* [Internet]. 2024 [citado 16 enero 2026];29(3–4):201–29. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2024.2339830>

102. Mäkikangas A, Leiter MP, Kinnunen U, Feldt T. Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. *Eur J Work Organ Psychol*. 2021 [citado 19 febrero 2026];30(5):720–31. Disponible en: [10.1080/1359432X.2020.1790651](http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651).

103. Xie M, Huang S, Ke L, Wang X, Wang Y. The development of teacher burnout and the effects of resource factors: a latent transition perspective. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 [citado 19 febrero 2026];19(5):2725. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/5/2725>

104. Salinas González J, Guerrero Morales P. Agobio y salud laboral entre trabajadores de la Educación [Internet]. Santiago (CL): CIPER Chile; 2023 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2023/06/12/agobio-y-salud-laboral-trabajadores-de-la-educacion/>

105. Acuña M. Primera línea pedagógica: agobio docente y las condiciones laborales en emergencia sanitaria. [Internet]. Santiago (CL): Ariadna Ediciones, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; 2021 [citado 12 enero 2026]. p. 169-198. Disponible en: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/general/primera_linea_pedagogica_agobio_docente_y_las_condiciones_laborales_en_emergencia_sanitaria.pdf

106. Superintendencia de Educación (CL). Docentes y asistentes de la educación: ¿Cómo resguardar sus derechos y promover un ambiente laboral de

buen trato? [Internet]. Santiago: Superintendencia de Educación: 2025 [citado 12 ene 2026]. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/docentes-y-asistentes-de-la-educacion-como-resguardar-sus-derechos-y-promover-un-ambiente-laboral-de-buen-trato/>

107. Sánchez JC. Propuesta de un nuevo modelo teórico para la Enfermería del Trabajo adaptado al entorno español. *Revista Enfermería del Trabajo* [Internet]. 2016 [citado 12 enero 2026];6(2):51-59. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476836>

108. Méndez I, Martínez JP, Ruiz C, García JM. Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 [citado 12 enero 2026];17(18):6760. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/18/6760>

109. Kamal AM, Ahmed WSE, Wassif GOM, Greda MHAA. Work Related Stress, Anxiety and Depression among School Teachers in general education. *QJM*. 2021 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <https://academic.oup.com/qjmed/article/114/Supplement1/hcab118.003/6379129>

110. Nil R, Jacobshagen N, Schächinger H, Baumann P, Höck P, Hättenschwiler J, Holsboer-Trachsler E. Burnout—An analysis of the status quo. *Schweiz. Arch. Neurol. Und Psychiatr*. 2010 [citado 12 enero 2026];161:72-7. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/288595680_Burnout_-_An_analysis_of_the_status_quo#full-text

111. Madigan DJ, Kim LE, Glandorf HL, Kavanagh O. Teacher burnout and physical health: A systematic review. *Int J Educ Res*. 2023 [citado 12 enero 2026];119(102173):102173. Disponible en: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S088303552300037>

112. Salinas-Falquez S, Roman-Lorente C, Buzica M, Álvarez J, Gutiérrez N, Trigueros R. Teachers' mental health and their involvement in educational inclusion. *Behav Sci (Basel)*. 2022 [citado 12 enero 2026];12(8):261. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/bs12080261>

113. Cezár MR, De Almeida MCV, Rocha LP, Borges AM, Severo LDO, Bonow CA. Trastornos musculoesqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo. Cienc enferm [Internet]. 2013 [citado 12 enero 2026];19(3):83-93. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532013000300009>

114. Diario Enfermero. La protección y bienestar de los trabajadores van a requerir una visión más integral y holística de la salud laboral [Internet]. 16 junio 2021 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <https://diarioenfermero.es/la-proteccion-y-bienestar-de-los-trabajadores-van-a-requerir-una-vision-mas-integral-y-holistica-de-la-salud-laboral/>

115. Ministerio de Educación (CL). Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo [Internet]. Santiago (CL): Ministerio de Educación; 2023 mar [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>

116. García Castro CM, Muñoz Sánchez AI. Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. Av Enferm [Internet]. 2013 jul-dic;31(2):30-42 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v31n2/v31n2a04.pdf>

117. Instituto de Seguridad Laboral (CL). ISL y Colegio de Profesoras y Profesores firman convenio para fortalecer la seguridad laboral docente [Internet]. Santiago (CL): Instituto de Seguridad Laboral; 2025 ene 27 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: <https://www.isl.gob.cl/isl-y-colegio-de-profesoras-y-profesores-firman-convenio-para-fortalecer-la-seguridad-laboral-docente/>

118. Samper M, González A, Vergara M, Pasarín M. El rol de la enfermería en el ámbito de la salud pública. Gac Sanit [Internet]. 2023 [citado 12 enero 2026]; 37: 102337. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112023000100239&lng=es.

119. Rodríguez Betancort J. La enfermera en los centros escolares [Trabajo fin de grado en Internet]. Universidad de La Laguna; 2019 [citado 12 enero 2026]. Disponible en:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15154/La%20enfermera%20en%20los%20centros%20escolares..pdf>

120. Ceballo Mella BC, Fonseca Sanhueza DM, Fuenzalida Palma NS, Morales Rodríguez LL, Parada Jiménez DA, Morales Ojeda IA. Importancia de la enfermera escolar según la percepción de funcionarios de colegios básicos de una provincia de Chile. *Cienc Enferm* [Internet]. 2020 [citado 12 enero 2026];26:5. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v26/0717-9553-cienf-26-5.pdf>

121. Aloqui MA, De Marco R, Pérez R. Inserción del enfermero en el ámbito escolar [Tesina de grado en Internet]. Mendoza (AR): Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Enfermería; 2012 [citado 12 enero 2026]. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10436/aloqui-miguel-ngel.pdf

122. Villasmil Espinoza J, Oleksenko R. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a debate: Mitos y realidades. *Cuestiones Políticas*. 2024 [citado 12 enero 2026] 42(80):10-14. Disponible en: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4280.00>

123. Maslach C, Leiter MP. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry* [Internet]. 2016 jun [citado 11 diciembre 2024];15(2):103–111. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1002/wps.20311>

124. Real Academia Española: Edad [Internet]. Madrid; 2024 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://dle.rae.es/edad>

125. Real Academia Española: Sexo [Internet]. Madrid; 2024 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://dle.rae.es/sexo>

126. Instituto Vasco de Estadística: Número de hijos [Internet]. País Vasco: Instituto Vasco de Estadística; S.F [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: https://www.eustat.eus/documentos/elem_14987/definicion.html

127. Ministerio de Desarrollo Social (CL). Discapacidad y dependencia [Internet]. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social: 2027 [citado 11 diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/5058>

128. Real Academia Española: Asignatura [Internet]. Madrid; 2024 [citado 11 de diciembre 2024]. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/asignatura>

13. ANEXOS

Anexo 1: Definición nominal y operacional de las variables

- **Variable dependiente:**

Dimensión 1 Síndrome de Burnout, agotamiento emocional:

D.N.: Según Maslach, el agotamiento emocional se refiere a la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. (123)

D.O.: Medido a través del cuestionario *Maslach Burnout Inventory - ES*, en las preguntas 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20. Se categorizó en:

- Bajo, puntaje de 0 a 18 puntos.
- Medio, puntaje de 19 a 26 puntos.
- Alto, puntaje de 27 a 54 puntos.

N.M.: Cualitativa, ordinal.

Dimensión 2 Síndrome de Burnout, despersonalización:

D.N.: Según Maslach, la despersonalización es el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. (123)

D.O.: Medido a través del cuestionario *Maslach Burnout Inventory - ES*, en las preguntas 5, 10, 11, 15 y 22. Se categorizó en:

- Bajo, puntaje de 0 a 5 puntos.
- Medio, puntaje de 6 a 9 puntos.
- Alto, puntaje de 10 a 30 puntos.

N.M.: Cualitativa, ordinal.

Dimensión 3 Síndrome de Burnout, realización personal:

D.N.: Según Maslach, se define como los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. (123)

D.O.: Medido a través del cuestionario *Maslach Burnout Inventory - ES*, en las preguntas 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. Se categorizó en:

- Bajo, puntaje de 0 a 7 puntos.
- Medio, puntaje de 8 a 14 puntos.
- Alto, puntaje de 15 a 48 puntos.

N.M.: Cualitativa, ordinal.

N.M.: Cualitativa, ordinal.

- **Variables independientes:**

Edad:

D.N.: Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo hasta la actualidad. (124)

D.O.: Dato obtenido a través de la primera parte del Cuestionario de factores biosociodemográficos y asociados a la inclusión escolar. Expresado en años, ante la pregunta abierta respecto de cuantos años tiene.

N.M.: Cuantitativa, continua.

Sexo:

D.N.: Condición orgánica que determina ser hombre o mujer. (125)

D.O.: Dato obtenido a través del Cuestionario de factores biosociodemográficos y asociados a la inclusión escolar. Se categorizó en:

- Mujer.
- Hombre.

N.M.: Cualitativa, nominal, dicotómica.

N° de hijos/as:

D.N.: Número de descendientes directos o adoptados que se encuentren vivos.

(126)

D.O.: Se pregunta directamente el número de hijos que tiene.

N.M.: Cuantitativa, discreta.

Cuidador (a) de persona con discapacidad y/o en estado de dependencia:

D.N.: Persona que asume la responsabilidad de proporcionar asistencia y apoyo continuo en las actividades de la vida diaria a otra que presenta discapacidades físicas, mentales o emocionales, o que requiere ayuda debido a su condición de dependencia. (127)

D.O.: Para determinar si una persona cumple el rol de cuidador o cuidadora, responderá:

- Si.
- No.

N.M.: Cualitativa, nominal, dicotómica.

Porcentaje de horas no lectivas:

D.N.: Tiempo total de horas indirectas disponibles durante la jornada laboral. (37)

D.O.: Dato obtenido del número de horas no lectivas y el número de horas totales en su contrato.

N.M.: Cuantitativa, discreta.

N° capacitaciones en inclusión escolar:

D.N.: Participación en programas formales o informales diseñados para preparar a los profesores en el manejo de la inclusión escolar. (30)

D.O.: Se categorizó en número de cursos de capacitación que ha realizado en el último año en:

- 0
- 1 a 3
- 4 a 6
- Más de 6

N.M.: Cualitativa, nominal, dicotómica.

N° de estudiantes con necesidades educativas especiales en aula:

D.N.: Cantidad de estudiantes en una clase que tienen necesidades educativas especiales. (1)

D.O.: Se obtiene directamente del número de estudiantes con necesidades educativas especiales consultado.

N.M.: Cuantitativa, discreta.

N° total de asignaturas que imparte:

D.N.: Número total de asignaturas que el/la profesor/a declara impartir durante el año académico en curso. (128)

D.O.: Se obtuvo mediante el conteo directo del número de asignaturas declaradas por el/la profesor/a en el instrumento de caracterización, sumando cada asignatura indicada.

N.M.: Cuantitativa, discreta.

Asignatura que imparte:

D.N.: Materia de estudio que un profesor enseña dentro del currículo escolar en la educación general básica. (128)

D.O.: Se pregunta directamente asignatura que imparte y número total.

N.M.: Cualitativa, nominal, politómica.

Presión en el Trabajo:

D.N.: Nivel de exigencia requerido por el cargo para cumplir con plazos demandantes o grandes cantidad de trabajo. (72)

D.O.: Medido a través del cuestionario de demandas y recursos laborales, en las preguntas 4, 5, 6 y 7. Los resultados se expresan en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, con opciones:

- Nunca.
- A veces.
- Regularmente.
- Frecuentemente.
- Muy frecuentemente.

N.M.: Cualitativa, ordinal, politómica.

Demandas Cognitivas:

D.N.: Grado en que el trabajo que se realiza requiere de altos niveles de concentración o excesivo cuidado. (72)

D.O.: Medido a través del cuestionario de demandas y recursos laborales, en las preguntas 8, 9, 10 y 11. Los resultados se expresan en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, con opciones:

- Nunca.
- A veces.
- Regularmente.
- Frecuentemente.
- Muy frecuentemente.

N.M.: Cualitativa, ordinal, politómica.

Demandas Emocionales:

D.N.: Carga emocional asociada a la ejecución de un trabajo determinado, típicamente en cargos asociados a la entrega de servicios cara a cara a los estudiantes. (72)

D.O.: Medido a través del cuestionario de demandas y recursos laborales, en las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20. Los resultados se expresan en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, con opciones:

- Nunca.
- A veces.
- Regularmente.
- Frecuentemente.
- Muy frecuentemente.

N.M.: Cualitativa, ordinal politómica.

Conflicto de Rol:

D.N.: Situaciones laborales en que distintas personas esperan cosas distintas respecto al trabajo de alguien. (72)

D.O.: Medido a través del cuestionario de demandas y recursos laborales, en las preguntas 24, 25 y 27. Los resultados se expresan en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, con opciones:

- Nunca.
- A veces.
- Regularmente.
- Frecuentemente.

- Muy frecuentemente.

N.M.: Cualitativa, ordinal, politómica.

Trabas del Trabajo:

D.N.: Burocracia asociada a la resolución de obstáculos o autorizaciones administrativas que dificultan y enlentecen el cumplimiento de objetivos en el trabajo. (72)

D.O.: Medido a través del cuestionario de demandas y recursos laborales, en las preguntas 28, 29, 30, 31 y 32. Los resultados se expresan en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, con opciones:

- Totalmente desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- De acuerdo.
- Totalmente de acuerdo.

N.M.: Cualitativa, ordinal, politómica.

Anexo 2: Plan de trabajo.

Año	2025												2026		
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar
Actividad planificada															
Presentación y defensa de proyecto de investigación ante comisión evaluadora.	x														
Contacto director DAEM y recepción carta de aprobación por cada establecimiento.			x	x											
Presentación de proyecto de investigación ante comités de ética correspondientes.			x	x	x	x	x								
Reuniones con cada establecimiento y presentación del proyecto a la población.							x								
Aplicación de prueba piloto.							x								
Reunión con participantes.							x	x	x	x	x				
Firma consentimiento informado de participantes.							x	x	x	x	x				
Aplicación de instrumentos psicométricos.							x	x	x	x	x				
Procesamiento y análisis de datos.										x	x	x			
Discusión y conclusiones.											x	x			
Entrega de tesis a comisión evaluadora.													x		
Desarrollo y envío de artículo de investigación.													x	x	
Defensa de tesis.															x

Anexo 3: Solicitud de reunión con DAEM



Yanara Yuyunis Pedreros Paredes

Para:

Jue 06/03/2025 9:12

Junto con saludar y esperando que se encuentre bien, me presento: mi nombre es Yanara Pedreros Paredes, soy enfermera y actual estudiante de Magíster en Enfermería en la Universidad de Concepción. Me permito escribirle para solicitar una reunión, con el propósito de comentarle sobre un proyecto de investigación que me gustaría desarrollar en profesores de la comuna de _____.

El estudio buscaría evaluar el nivel de síndrome de burnout, las demandas laborales e inclusión escolar en los profesores de establecimientos que imparten enseñanza general básica. Para ello, me gustaría explorar la posibilidad de llevarlo a cabo en los establecimientos educacionales de la comuna.

Agradecería mucho la oportunidad de conversar con usted para presentarle la propuesta y recibir su orientación. Quedo atenta a su disponibilidad para coordinar una reunión en la fecha y modalidad que le resulten más convenientes.

Desde ya, le agradezco su tiempo y consideración.
Quedo atenta a su respuesta.

Se despide cordialmente,

Mg. © Yanara Pedreros Paredes

Estudiante de Magister en Enfermería

Anexo 4: Carta de apoyo DAEM

CARTA DE APOYO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

marzo 2025.

Sra.
Presidente Comité Ético Científico
P R E S E N T E

REF: Carta Apoyo Proyecto de Investigación

Estimada:

En mi calidad de Director del Departamento de Administración de Educación Municipal de _____, declaro conocer el proyecto de investigación titulado: "Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena", cuya ejecución se encuentra a cargo de la Srta. Yanara Pedreros Paredes, en el marco de la obtención del grado de Magister en Enfermería, el cual autorizo para que sea presentado a evaluación y aprobación por los Comité Ético Científico correspondientes.

A este respecto:

- Certifico que la Srta. Yanara Pedreros Paredes tiene la experiencia y conocimientos necesarios para ser la Investigadora Responsable de este proyecto de investigación.
- Declaro que la Investigadora Responsable tiene la competencia suficiente para asumir las tareas inherentes a esta función.
- Certifico que este proyecto no contraviene las guías de buenas prácticas vigentes.
- Declaro que existe infraestructura y recursos humanos que permiten desarrollar este proyecto.
- En consecuencia, doy el apoyo para la realización de dicho proyecto en los establecimientos educacionales de la comuna _____ y estoy de acuerdo a que sea presentado al Comité Ético Científico para su revisión y aprobación.

Sin otro particular, saluda atentamente a Usted,



C.c. a: Srta. Yanara Pedreros Paredes.

Anexo 5: Carta de apoyo ingreso a establecimientos educacionales

CARTA DE APOYO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

abril 2025.

Sra.
Presidente Comité Ético Científico
P R E S E N T E

REF: Carta Apoyo Proyecto de Investigación

Estimada:

En mi calidad de Director del establecimiento _____, declaro conocer el proyecto de investigación titulado: "Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena", cuya ejecución se encuentra a cargo de la Srta. Yanara Pedreros Paredes, en el marco de la obtención del grado de Magister en Enfermería, el cual autorizo para que sea presentado a evaluación y aprobación por los Comité Ético Científico correspondientes.

A este respecto:

- Certifico que la Srta. Yanara Pedreros Paredes tiene la experiencia y conocimientos necesarios para ser la Investigadora Responsable de este proyecto de investigación.
- Declaro que la Investigadora Responsable tiene la competencia suficiente para asumir las tareas inherentes a esta función.
- Certifico que este proyecto no contraviene las guías de buenas prácticas vigentes.
- Declaro que existe infraestructura y recursos humanos que permiten desarrollar este proyecto.
- En consecuencia, doy el apoyo para la realización de dicho proyecto en nuestro establecimiento educacional y estoy de acuerdo a que sea presentado al Comité Ético Científico para su revisión y aprobación.

Sin otro particular, saluda atentamente a Usted,

C.c. a: Srta. Yanara Pedreros Paredes.

Anexo 6: Resolución Comité Ético Científico, Facultad de Enfermería,
Universidad de Concepción



Universidad de Concepción
FACULTAD DE ENFERMERIA



Concepción, 04 abril 2025

Ref: Resolución N°4-25

Srta. Yanara Pedreros Paredes.

Investigadora Responsable.

Presente.

Estimada Investigadora:


Junto con saludar, nos permitimos informar a usted que el Comité Ético Científico (CEC) de la Facultad de Enfermería, ha revisado la segunda versión del proyecto de investigación titulado “SÍNDROME DE BURNOUT, DEMANDAS LABORALES Y FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN PROFESORES/AS DE UNA COMUNA CHILENA”, y que en su primera versión correspondía a: “SÍNDROME DE BURNOUT, DEMANDAS LABORALES Y FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN PROFESORES DE

Este comité ha resuelto **aprobar** el proyecto en su segunda versión, debiendo continuar con las otras instancias de evaluación ética científica.

En caso de surgir alguna duda, este comité queda a su disposición.

Atentamente,




Maritza Espinoza V.
Presidenta CEC
Facultad Enfermería

Anexo 7: Resolución Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad, Universidad de Concepción



Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Universidad de Concepción

Campus Concepción
Edificio EmpreUdeC, Concepción
Casilla 160 C – Correo 3
T: (56-41) 2204302 – cabb@udec.cl

Concepción, 11 de junio 2025.
CEBB N° 3090-2025

CERTIFICADO

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción ha revisado el proyecto titulado **“Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”**, presentado como propuesta de investigación al programa de Magister en Enfermería por la investigadora responsable **Yanara Yuyunis Pedreiros Paredes** y bajo la guía de la Dra. Sandra Valenzuela Suazo de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción.

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, considera que el proyecto observa los derechos asegurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos y principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, las Normas Éticas de la Organización Panamericana de la Salud para Investigaciones con Sujetos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución de la República de Chile, la Ley N° 20.120 "Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su Genoma y Prohíbe la Clonación Humana" y la Ley N° 19.628 "Sobre Protección de la Vida Privada". Así también, siguió las indicaciones para la confección del Consentimiento Informado en estudios con personas, formuladas por el Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT y adoptadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo - ANID del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile.

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, en un examen crítico y sistemático de la ejecución prevista del presente Proyecto, con base en el *dossier* presentado por la Investigadora Responsable, constató las actividades comprometidas sin advertir faltas a los estándares éticos y de bioseguridad pertinentes a la investigación propuesta en la línea de estudio.

En conclusión, el proyecto titulado **“Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”**, presentado como propuesta de investigación al programa de Magister en Enfermería por la investigadora



1



Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Universidad de Concepción

Campus Concepción
Edificio EmpreUdeC, Concepción
Casilla 160 C – Correo 3
T: (56-41) 2204302 – cebb@udec.cl

responsable **Yanara Yuyunis Pedreros Paredes**, no presenta, a la fecha, elementos transgresores a las pautas éticas y bioéticas rectoras de nuestra Institución Universitaria, ni a los principios éticos establecidos en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación, así como a las normas adoptadas y formalizadas respectivamente por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.

Este Comité concluye que la revisión a la cual fue sometido, proporcionó una base suficiente para conferir el presente Certificado.



Dra. Sandra Saldivia B.
Presidenta
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Universidad de Concepción

SSB/BFU/aau.

Anexo 8: Resolución Comité Ético Científico, Servicio de Salud Talcahuano



COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO SST
www.sstalcahuano.cl/comite_etica

ACTA N° _____ 41 _____ /

08 JUL 2025

ACTA DE EVALUACION PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El Comité Ético Científico de Servicio de Salud Talcahuano, acreditado y cumpliendo con las Buenas Prácticas Clínicas, conformado por:

- **Dra. Patricia Marcela Cortés Jofré**, Epidemióloga Clínica, Químico Farmacéutico, Dirección Servicio de Salud Talcahuano, Presidenta Comité Ético Científico SST.
- **D. Luis Mauricio Bravo Espinoza**, Abogado, Dirección Servicio de Salud Talcahuano, Vicepresidente Comité Ético Científico SST.
- **Dra. Natalia Marín Neira**, Médico, Auditora Dirección Servicio de Salud Talcahuano.
- **Dr. Wladimir Hermosilla Rubio**, Médico Psiquiatra, Hospital Las Higueras.
- **Dr. Reinaldo Neira Charlín**, Médico Psiquiatra, Hospital Penco-Lirquén.
- **Dr. Rodrigo Concha Navarrete**, Médico, Atención Abierta, Hospital de Tomé.
- **Dr. Jaime Quintana Vaccaro**, Médico, Hospital Las Higueras.
- **Dra. Liliana Lamperti Fernández**, Bioquímico, Académico Depto. Bioquímica e Inmunología, Facultad de Farmacia, Universidad de Concepción.
- **D. Adriana Ribeiro Alves**, Abogada, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Concepción.
- **Dra. María Belén Ortega Senet**, Trabajador Social, Académico Facultad de Comunicación, Historia y Cs Sociales Universidad Católica Santísima Concepción.
- **D. Mariana Flores Mora**, Voluntaria Dama de Rojo Hospital Las Higueras.
- **D. Olivia Bahamondes Pedreros**, Trabajadora Social, secretaria ejecutiva Comité Ético Científico SST.

En sesión ordinaria de fecha 08 de julio del 2025, el Comité Ético Científico de Servicio de Salud Talcahuano, habiéndose constituido el Quórum según Rex N°1149 y Posterior Modificación Rex N°1602 ha analizado los documentos recepcionados el 04 de julio del 2025, correspondientes a su respuesta a observaciones de su trabajo de investigación.

Por lo anteriormente señalado y **por la mayoría absoluta de sus miembros se Aprueba por 364 días** el trabajo de investigación, denominado: "*Síndrome de Burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena*". Investigadora responsable D. Yanara Pedreros.

Se deja estipulado que ningún integrante del Comité se declaró en conflicto de interés en este estudio.

Además, el comité solicita que:

1. El investigador utilice los formularios de consentimiento informado con **la fecha de aprobación, firma y timbre, en original del CEC.**
2. Informar en forma frecuente de su estado de desarrollo, como también de cualquier publicación o presentación a congresos que de él se genere.

Dra. Marcela Cortés Jofré
Presidenta Comité Ético Científico SST.

C/C.

- Investigador Principal.
- Decana Facultad de Enfermería, Universidad de Concepción.
- Director DAEM Hualpén
- Archivo Comité Ético Científico SST

CEC Servicio Salud Talcahuano Re- Acreditado por Res N° 2308308150 del 13.10.2023 Seremi Salud Bío Bío

Anexo 9: Afiche informativo del estudio

The poster features a central illustration of a male teacher in a suit standing at a whiteboard, with a female student in the foreground looking down at a book. The background includes a clock and a grid. The text is arranged in a structured layout with various colors and fonts.

 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE ENFERMERÍA / MAGISTER EN ENFERMERÍA 

**¿ERES PROFESORA O PROFESOR?
¿TRABAJAS EN ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA EN
ESTE ESTABLECIMIENTO?**

¡Tu voz nos importa! 

TE INVITO A PARTICIPAR EN EL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
**SÍNDROME DE BURNOUT, DEMANDAS LABORALES Y
FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR
EN PROFESORES DE UNA COMUNA CHILENA**

¿EN QUÉ CONSISTE?

El objetivo es evaluar la relación entre las dimensiones del síndrome de burnout con los factores biosociodemográficos, factores asociados a la inclusión escolar y las demandas laborales en los/las profesores/as que trabajan en enseñanza general básica de las escuelas regulares públicas de una comuna chilena.

Si deseas ser parte de este proyecto inscríbete escaneando el código QR



En caso de dudas, contactar a:
ypedreiros@udec.cl
Estudiante de Magister en Enfermería

Anexo 10: Consentimiento informado de prueba piloto



CONSENTIMIENTO INFORMADO - PRUEBA PILOTO

N° FOLIO: ____

Nombre del estudio de prueba piloto:	Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena.
Versión y fecha:	2.0 - julio, 2025.
Nombre de la Investigadora Responsable:	Yanara Yuyunis Pedreros Paredes, Enfermera, Tesista Magister en Enfermería.
Correo electrónico	ypedreros@udec.cl
Teléfono de contacto	+569 75677620
Docente guía:	Sandra Verónica Valenzuela Suazo, Enfermera, Profesora Titular, Departamento Adulto y Adulto Mayor, Facultad de Enfermería, Universidad de Concepción.
Correo electrónico	svalenzu@udec.cl
Teléfono de contacto	41 2204453
Nombre del Patrocinador	Universidad de Concepción.
Asociación colaborativa:	Departamento de Administración de la Educación Municipal.

PARTE I: Información

1. Introducción

A través del presente documento usted está siendo invitado/a a participar de la prueba piloto del estudio: “Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”, que será evaluado en los establecimientos educacionales que cuentan con enseñanza general básica en la comuna de

2. Propósito u objetivo del estudio

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo se relaciona el síndrome de burnout

con sus características personales, datos asociados a la inclusión escolar y demandas laborales en su lugar de trabajo. Este estudio se realizará en los establecimientos educacionales de y cuenta con el apoyo tanto del director del Departamento de Administración de la Educación Municipal como del director del establecimiento educacional en el cual usted se desempeña. Por su parte, la finalidad de esta prueba piloto es evaluar la comprensión del cuestionario que se utilizará en la investigación principal. En caso de no haber errores de comprensión, sus datos serán utilizados como parte de la población total del estudio principal.

3. Selección de participantes

La selección de participantes para el estudio se basó en los objetivos planteados, utilizando los criterios de inclusión y exclusión que respetan la individualidad de cada persona, otorgando así igualdad y voluntariedad de oportunidad de participar de la investigación.

Los/las participantes de este estudio son profesores/as que cumplen funciones de aula en enseñanza general básica y cuentan con al menos 6 meses de experiencia en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales en el mismo establecimiento donde se desempeña.

Los/las profesores/as de educación diferencial no podrán participar de la investigación, ya que el objetivo del estudio es conocer la perspectiva de docentes de aula de enseñanza general básica, no especializados en inclusión escolar. Tampoco podrán participar aquellos/as que se encuentren en formación o en proceso de práctica profesional y quienes se encuentren con permiso laboral o licencia médica durante el periodo del estudio y aquellos que presenten alguna discapacidad que limiten la lectura y comprensión autónoma del consentimiento informado o cuestionario.

4. En qué consistirá su participación

Las actividades en las que usted participará será responder, en una sola oportunidad, un cuestionario que recopilará información sobre sus características personales, datos asociados a la inclusión escolar y demandas laborales en su lugar de trabajo, y un cuestionario que medirá el síndrome de burnout.

Esto se realizará presencialmente en su establecimiento educacional, en horario no lectivo, en una sala privada y segura. Tendrá el apoyo del equipo investigador en todo momento. Si lo necesita, se podrá reprogramar la actividad.

5. Duración

La duración estimada de su participación será de 14 minutos aproximadamente, incluido el proceso del consentimiento informado.

6. Participación Libre y Voluntaria

Su participación es libre y voluntaria, no debe sentirse forzado/a de participar, por lo que usted tiene derecho a aceptar o no aceptar responder esta investigación. Por otra parte, si usted lo estima conveniente, puede cambiar de opinión o retirarse durante cualquier momento del transcurso del estudio sin necesidad de entregar explicaciones, donde aquella decisión no tendrá ningún perjuicio a su persona y no traerá consecuencias en el momento que lo decida. Si usted decide retirarse, los datos recolectados durante la entrevista, serán eliminados y no serán utilizados en el análisis del estudio.

7. Riesgos

Se estima que su participación en esta prueba piloto tiene riesgos mínimos ya que algunas preguntas podrían emerger emociones o recuerdos desagradables. Si lo anterior sucediera, se le brindará la atención necesaria para mitigar cualquier posible malestar emocional que pueda surgir durante su participación, incluyendo la provisión de primeros auxilios psicológicos, por parte de la investigadora responsable.

8. Beneficios

Los resultados del estudio podrían generar beneficios indirectos para usted, ya que aportarían con evidencia sobre la salud mental del profesorado. Esta información podría ser útil para el diseño de futuras políticas públicas orientadas a la prevención en salud de profesores y profesoras, tanto a nivel local como nacional.

9. Costos o Incentivos relacionados a su participación

Esta investigación no representa ningún costo para usted ni ahora ni en el futuro. Cabe mencionar que por su participación no recibirá incentivo o compensación económica.

10. Confidencialidad

Los datos obtenidos en este estudio serán custodiados por la investigadora responsable y guardados por 15 años, tanto en papel como en el sistema de registro computacional, los cuales serán eliminados transcurrido este período. En cuanto al almacenamiento digital de datos, se realizará en el computador personal de la investigadora responsable, con disco cifrado, antivirus y contraseña de acceso. Además, se realizará una auditoría trimestral para verificar la seguridad del sistema computacional.

11. Utilización y Publicación de los hallazgos

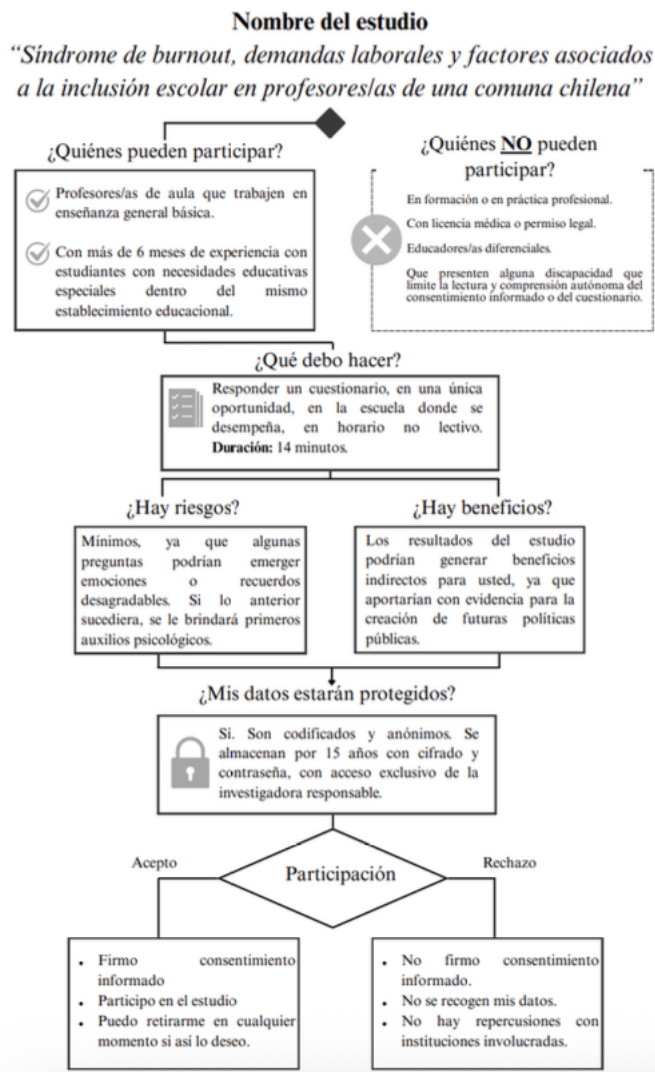
La información obtenida se mantendrá en forma confidencial, siendo toda información codificada con un número de folio y anonimizada. Los resultados de esta investigación podrán ser publicados en revistas científicas o utilizados en investigaciones futuras. No obstante, en ningún caso se permitirá la identificación personal de los/las participantes. Los hallazgos obtenidos serán compartidos con los directivos de los establecimientos educacionales y los/las participantes, mediante sesiones separadas.

12. Derechos del participante

Usted es libre de aceptar participar, y puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello importe responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno. Las preguntas o dudas surgidas como participante tanto de la prueba piloto como del estudio serán dirigidas a la investigadora responsable: Srta. Yanara Pedreros Paredes, a su dirección electrónica institucional: ypedreros@udec.cl y/o al teléfono +569 75677620. A su vez si desea conocer los resultados, puede solicitarlos enviando un correo electrónico a la dirección antes mencionada.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción, el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría

de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción y el Comité Ético Científico del Servicio de Salud Talcahuano. Si usted tiene alguna duda sobre sus derechos en este proyecto o si quiere denunciar alguna irregularidad, puede contactarse con la presidenta del Comité Ético Científico del Servicio de Salud Talcahuano, Sra. Dra. Patricia Marcela Cortés Jofré, al teléfono +56 41 2722254 o enviando un correo electrónico a secretario ejecutivo, ricardo.neira@redsalud.gob.cl.



PARTE II:

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado/a a participar en la prueba piloto del estudio “Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”. Entiendo que mi participación consistirá en contestar un instrumento que recopilará información sobre aspectos sociodemográficos, inclusión escolar, demandas laborales y síndrome de burnout.

He leído y/o se me ha leído la información del documento de consentimiento.

He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto libre y voluntariamente participar de este estudio y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento, sin que ello importe responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno.

Fecha (___ / ___ / _____)

Nombre Participante

Firma Participante

Nombre Investigadora Responsable

Firma Investigadora Responsable

Nombre Ministro de Fe

Firma Ministro de Fe

Anexo 11: Consentimiento informado del estudio



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nº FOLIO: _____

Nombre del estudio:	Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena.
Versión y fecha:	2.0 - julio, 2025.
Nombre de la Investigadora Responsable:	Yanara Yuyunis Pedreros Paredes, Enfermera, Tesista Magister en Enfermería.
Correo electrónico	ypedreros@udec.cl
Teléfono de contacto	+569 75677620
Docente guía:	Sandra Verónica Valenzuela Suazo, Enfermera, Profesora Titular, Departamento Adulto y Adulto Mayor, Facultad de Enfermería, Universidad de Concepción.
Correo electrónico	svalenzu@udec.cl
Teléfono de contacto	41 2204453
Nombre del Patrocinador	Universidad de Concepción.
Asociación colaborativa:	Departamento de Administración de la Educación Municipal.

PARTE I: Información

1. Introducción

A través del presente documento usted está siendo invitado/a a participar del estudio: “Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”, que será evaluado en los establecimientos educacionales que cuentan con enseñanza general básica en la comuna de _____.

2. Propósito u objetivo del estudio

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo se relaciona el síndrome de burnout con sus características personales, datos asociados a la inclusión escolar y demandas laborales

en su lugar de trabajo.

Este estudio se realizará en los establecimientos educacionales y cuenta con el apoyo tanto del director del Departamento de Administración de la Educación Municipal como del director del establecimiento educacional en el cual usted se desempeña.

3. Selección de participantes

La selección de participantes para el estudio se basó en los objetivos planteados, utilizando los criterios de inclusión y exclusión que respetan la individualidad de cada persona, otorgando así igualdad y voluntariedad de oportunidad de participar de la investigación.

Los/las participantes de este estudio son profesores/as que cumplen funciones de aula en enseñanza general básica y cuentan con al menos 6 meses de experiencia en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales en el mismo establecimiento donde se desempeña.

Los/las profesores/as de educación diferencial no podrán participar de la investigación, ya que el objetivo del estudio es conocer la perspectiva de docentes de aula de enseñanza general básica, no especializados en inclusión escolar. Tampoco podrán participar aquellos/as que se encuentren en formación o en proceso de práctica profesional y quienes se encuentren con permiso laboral o licencia médica durante el periodo del estudio y aquellos que presenten alguna discapacidad que limiten la lectura y comprensión autónoma del consentimiento informado o cuestionario.

4. En qué consistirá su participación

Las actividades en las que usted participará será responder, en una sola oportunidad, un cuestionario que recopilará información sobre sus características personales, datos asociados a la inclusión escolar y demandas laborales en su lugar de trabajo, y un cuestionario que medirá el síndrome de burnout.

Esto se realizará presencialmente en su establecimiento educacional, en horario no lectivo, en una sala privada y segura. Tendrá el apoyo del equipo investigador en todo momento. Si lo necesita, se podrá reprogramar la actividad.

5. Duración

La duración estimada de su participación será de 14 minutos aproximadamente, incluido el proceso del consentimiento informado.

6. Participación Libre y Voluntaria

Su participación es libre y voluntaria, no debe sentirse forzado/a de participar, por lo que usted tiene derecho a aceptar o no aceptar responder esta investigación. Por otra parte, si usted lo estima conveniente, puede cambiar de opinión o retirarse durante cualquier momento del transcurso del estudio sin necesidad de entregar explicaciones, donde aquella decisión no tendrá ningún perjuicio a su persona y no traerá consecuencias en el momento que lo decida. Si usted decide retirarse, los datos recolectados durante la entrevista, serán eliminados y no serán utilizados en el análisis del estudio.

7. Riesgos

Se estima que su participación tiene riesgos mínimos ya que algunas preguntas podrían emerger emociones o recuerdos desagradables. Si lo anterior sucediera, se le brindará la atención necesaria para mitigar cualquier posible malestar emocional que pueda surgir durante su participación, incluyendo la provisión de primeros auxilios psicológicos por parte de la investigadora responsable.

8. Beneficios

Los resultados del estudio podrían generar beneficios indirectos para usted, ya que aportarían con evidencia sobre la salud mental del profesorado. Esta información podría ser útil para el diseño de futuras políticas públicas orientadas a la prevención en salud de profesores y profesoras, tanto a nivel local como nacional.

9. Costos o Incentivos relacionados a su participación

Esta investigación no representa ningún costo para usted ni ahora ni en el futuro. Cabe mencionar que por su participación no recibirá incentivo o compensación económica.

10. Confidencialidad

Los datos obtenidos en este estudio serán custodiados por la investigadora responsable y guardados por 15 años, tanto en papel como en el sistema de registro computacional, los cuales serán eliminados transcurrido este período. En cuanto al almacenamiento digital de datos, se realizará en el computador personal de la investigadora responsable, con disco cifrado, antivirus y contraseña de acceso. Además, se realizará una auditoría trimestral para verificar la seguridad del sistema computacional.

11. Utilización y Publicación de los hallazgos

La información obtenida se mantendrá en forma confidencial, siendo toda información codificada con un número de folio y anonimizada. Los resultados de esta investigación podrán ser publicados en revistas científicas o utilizados en investigaciones futuras. No obstante, en ningún caso se permitirá la identificación personal de los/las participantes. Los hallazgos obtenidos serán compartidos con los directivos de los establecimientos educacionales y los/las participantes, mediante sesiones separadas.

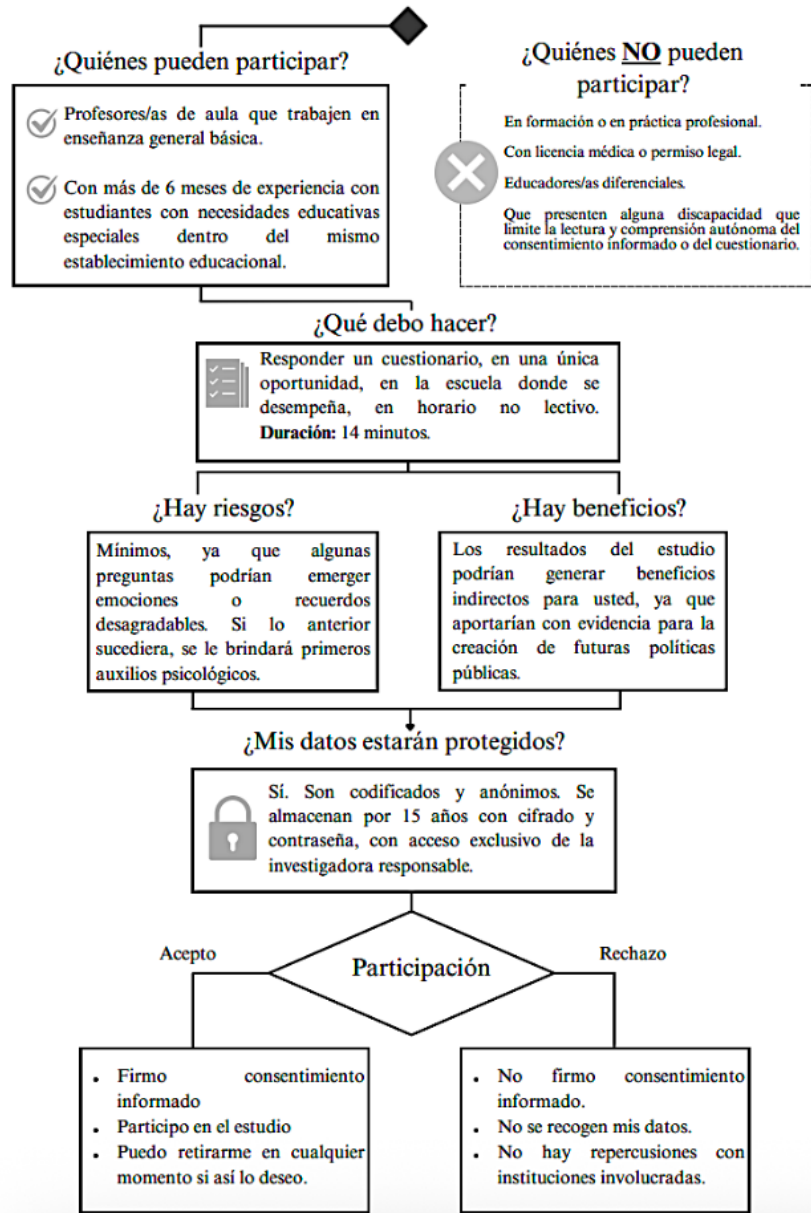
12. Derechos del participante

Usted es libre de aceptar participar, y puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello importe responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno. Las preguntas o dudas surgidas como participante del estudio serán dirigidas a la investigadora responsable: Srta. Yanara Pedreros Paredes, a su dirección electrónica institucional: ypedreros@udec.cl y/o al teléfono +569 75677620. A su vez si desea conocer los resultados, puede solicitarlos enviando un correo electrónico a la dirección antes mencionada.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Concepción, el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción y el Comité Ético Científico del Servicio de Salud Talcahuano. Si usted tiene alguna duda sobre sus derechos en este proyecto o si quiere denunciar alguna irregularidad, puede contactarse con la presidenta del Comité Ético Científico del Servicio de Salud Talcahuano, Sra. Dra. Patricia Marcela Cortés Jofré, al teléfono +56 41 2722254 o enviando un correo electrónico a secretario@redsalud.gob.cl, ricardo.neira@redsalud.gob.cl.

Nombre del estudio

“Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesoras de una comuna chilena”



PARTE II:

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado/a a participar del estudio “Síndrome de burnout, demandas laborales y factores asociados a la inclusión escolar en profesores/as de una comuna chilena”. Entiendo que mi participación consistirá en contestar un instrumento que recopilará información sobre aspectos sociodemográficos, inclusión escolar, demandas laborales y síndrome de burnout.

He leído y/o se me ha leído la información del documento de consentimiento.

He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto libre y voluntariamente participar de este estudio y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento, sin que ello importe responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno.

Fecha (___ / ___ / _____)

Nombre Participante

Firma Participante

Nombre Investigadora Responsable

Firma Investigadora Responsable

Nombre Ministro de Fe

Firma Ministro de Fe

Anexo 12: Cuestionario de factores biosociodemográficos y factores asociados a la inclusión escolar

**CUESTIONARIO DE FACTORES BIOSOCIODEMOGRÁFICOS
Y FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR**

FOLIO N° ____

A continuación, se presenta una serie de preguntas de su situación actual, para lo cual se le solicita, por favor, contestar a todas. Si usted no está seguro sobre alguna respuesta, puede escoger la que le parezca más apropiada.

Marque con una X sexo al que pertenece:

- Mujer
 Hombre

Especifique su edad:

Indique su número de hijos:

Marque con una X si es o no cuidador (a) de persona con discapacidad y/o en estado de dependencia:

- Si
 No

Especifique asignatura que imparte:

Especifique número de horas no lectivas dentro de su jornada laboral actual:

Especifique número total de horas en su contrato:

Especifique número de estudiantes con necesidades educativas en aula:

Marque con una X el número de capacitaciones que presenta en inclusión escolar:

- 0
 1 a 3
 4 a 6
 Más de 6

Anexo 13: Consistencia interna Cuestionario demandas y recursos laborales en Chile

CU Cristóbal Urban <cristobal.urban@fch.cl> Responder Responder a todos Reenviar Mié 28/05/2025 16:15

Para: Yanara Yuyunis Pedreros Paredes; Roberto Larraechea Hirigoyen <roberto.larraechea@fch.cl>
 CC: Yanara Yuyunis Pedreros Paredes

Cronbach Demandas JDR 20...
 15 KB



Hola Yanara, espero que estés muy bien.

Como fue conversado con Roberto, te envío los datos del cronbach de demandas del modelo en el conglomerado de mediciones Chile 2023.

Cualquier duda estoy atento!

Saludos,

Cristóbal Urban Resano
 Consultor
 Gestión de Ambientes Laborales
 +569 66795331 | www.circularhr.cl

3420 personas, conglomerado Chile 2023

PRESION EN EL TRABAJO

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,975	4

DEMANDAS COGNITIVAS

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,982	4

DEMANDAS EMOCIONALES

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,941	5

CONFLICTO DE ROL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,944	3

TRABAS EN EL TRABAJO (TRABAS ADMINISTRATIVAS)

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,970	4

Anexo 14: Cuestionario de demandas y recursos laborales

SITUACIÓN LABORAL

Las siguientes preguntas se refieren a su situación laboral personal y su experiencia en ella. Para cada pregunta, seleccione la respuesta que se ajuste mejor a su caso.

Nunca	A veces	Regularmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	2	3	4	5

4	¿Debes trabajar rápidamente? (presión en el trabajo 1)	1	2	3	4	5
5	¿Tienes mucho trabajo por hacer? (presión en el trabajo 2)	1	2	3	4	5
6	¿Qué tan seguido debes trabajar más intensamente con el fin de cumplir un plazo límite? (presión en el trabajo 3)	1	2	3	4	5
7	¿Trabajas presionado por el tiempo? (presión en el trabajo 4)	1	2	3	4	5
8	¿Tu trabajo requiere de mucha concentración? (demanda cognitiva 1)	1	2	3	4	5
9	¿Tu trabajo necesita mucho cuidado o precisión? (demanda cognitiva 2)	1	2	3	4	5
10	¿Consideras tu trabajo como mentalmente exigente? (demanda cognitiva 3)	1	2	3	4	5
11	¿Tu trabajo requiere mantenerte constantemente atento? (demanda cognitiva 4)	1	2	3	4	5

EMOCIONES EN EL TRABAJO

Las siguientes preguntas son sobre tus emociones durante tu trabajo. Elige la respuesta que mejor te represente.

Nunca	A veces	Regularmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	2	3	4	5

15	¿Tu trabajo es emocionalmente demandante? (demandas emocionales 1)	1	2	3	4	5
16	En tu trabajo, ¿te toca enfrentarte con cosas que te afectan en el ámbito personal? (demandas emocionales 2)	1	2	3	4	5
17	¿Te enfrentas a situaciones laborales emocionalmente intensas? (demandas emocionales 3)	1	2	3	4	5
18	En tu trabajo, ¿debes tratar con estudiantes, apoderados y/o colegas que se quejan todo el tiempo? (demandas emocionales 4)	1	2	3	4	5
19	En tu trabajo, ¿tienes que lidiar con estudiantes, apoderados y/o colegas exigentes? (demandas emocionales 5)	1	2	3	4	5
20	¿Debes tratar con estudiantes, apoderados y/o colegas que no te tratan con respeto y cortesía apropiada? (demandas emocionales 6)	1	2	3	4	5

CONFLICTO DE ROL

Las siguientes preguntas son sobre expectativas contradictorias en el trabajo. Indica para cada afirmación hasta qué punto estás de acuerdo.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

24	Recibo requerimientos contradictorios de personas distintas. (conflicto de rol 1)	1	2	3	4	5
25	Las expectativas de mis colegas son contradictorias. (conflicto de rol 2)	1	2	3	4	5
27	En mi trabajo, diferentes grupos de personas esperan cosas opuestas de mí. (conflicto de rol 4)	1	2	3	4	5

TRABAS EN EL TRABAJO

Las siguientes preguntas son sobre las molestias en el trabajo. Indica para cada afirmación hasta qué punto estás de acuerdo.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

28	Debo lidiar con inconvenientes administrativos. (trabas en el trabajo 1)	1	2	3	4	5
29	Debo resolver muchas trabas para terminar proyectos/tareas. (trabas en el trabajo 2)	1	2	3	4	5
30	Debo pasar por muchos trámites y papeleos para hacer mi trabajo. (trabas en el trabajo 3)	1	2	3	4	5
31	En mi trabajo me enfrento a trabas inesperadas. (trabas en el trabajo 4)	1	2	3	4	5
32	Debo pasar por muchas trabas para terminar mi trabajo. (trabas en el trabajo 5)	1	2	3	4	5

Anexo 15: Autorización uso de cuestionario de demandas y recursos laborales

Yanara Yuyunis Pedreros Paredes

Para: bakker@fsw.eur.nl; bakker.arnold@gmail.com

Mié 20/11/2024 10:21

CC: © Sandra Verónica Valenzuela Suazo

Dear Dr. Bakker,

I hope this email finds you well. My name is Yanara Pedreros Paredes, and I am currently pursuing a Master's degree in Nursing at the University of Concepción, Chile. I am writing to express my admiration for your outstanding work on the Job Demands-Resources (JD-R) model, which has been instrumental in understanding the factors influencing health and well-being in the workplace.

Your model has served as a critical theoretical foundation for my research, titled **"Job Demands, Burnout, and School Inclusion in Teachers in a Municipality in Chile"**. During my literature review, I observed that the Job Demands-Resources Questionnaire has been applied by Circular HR from Fundación Chile, highlighting its validity and relevance within our local context. For this reason, I would like to formally request your authorization to use the Spanish version of this questionnaire for my study.

Additionally, I would like to ask if you have any specific considerations for the partial use of the instrument. I have noticed that in studies conducted in Peru, only the section on personal and job resources has been used. In my case, I am interested in focusing solely on the job demands section. It would be extremely helpful to have your guidance on how to properly utilize the questionnaire under these conditions.

I would greatly appreciate it if you could provide me with a copy of the Spanish version of the Job Demands-Resources Questionnaire, along with any relevant instructions or considerations for its use.

Thank you very much for your attention, and I look forward to your response. Please let me know if you require any additional information.

Sincerely,

Yanara Pedreros Paredes
Registered Nurse (RN)
Master's Student in Nursing
University of Concepción



Arnold Bakker <bakker@fsw.eur.nl>

Para: © Yanara Yuyunis Pedreros Paredes

Mié 20/11/2024 10:44

CC: Roberto Larraechea <roberto.larraechea@fch.cl>

Reenvió este mensaje el Mié 20/11/2024 11:07.

Dear Yanara,
Please contact Roberto Larraechea (CC) to ask for permission to use the Spanish version.
Of course you can decide to only assess job demands, good luck!

Kind regards, Vriendelijke groet,

Arnold

Latest paper on JD-R theory: Frequently Asked Questions: <https://psycnet.apa.org/record/2024-98655-004>

Latest paper on Study Demands-Resources theory: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-024-09940-8>

Latest paper on Weekly Transformational Leadership: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263237322001736?via%3Dihub>

Prof. dr. Arnold B. Bakker
Center of Excellence for Positive Organizational Psychology
Erasmus University Rotterdam
Past President EAWOP

www.arnoldbakker.com

Anexo 16: Maslach Burnout Inventory - ES

MASLACH BURNOUT INVENTORY- ES (MBI - ES)

Señale el número que crea oportuno sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

- 0= NUNCA.
- 1= POCAS VECES AL AÑO.
- 2= UNA VEZ AL MES O MENOS.
- 3= UNAS POCAS VECES AL MES.
- 4= UNA VEZ A LA SEMANA.
- 5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.
- 6= TODOS LOS DÍAS.

1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.	
2	Al final de la jornada me siento agotado.	
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	
4	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	
5	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.	
6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	
7	Me enfrento muy bien con los problemas que se me presentan mis alumnos.	
8	Me siento quemado por mi trabajo.	
9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.	
10	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago mi trabajo.	
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	
12	Me encuentro con mucha vitalidad.	
13	Me siento frustrado por mi trabajo.	
14	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	
15	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a alguno de mis alumnos.	
16	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.	
17	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.	
18	Me encuentro animado después de trabajar junto a mis alumnos.	
19	He utilizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.	
20	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.	
21	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.	
22	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	

Anexo 17: Autorización uso de *Maslach Burnout Inventory* - ES

Para maslach@berkeley.edu ×

CCO

CC

Request for Permission to Use the Maslach Burnout Inventory (MBI)

Dear Dr. Maslach,

I hope this email finds you well. My name is Yanara Pedreros, and I am currently pursuing a Master's degree in Nursing at the University of Concepción in Chile. I am reaching out to you due to my deep admiration for your pioneering work on burnout and its implications for workplace well-being.

As part of my thesis research titled "Job Demands, Burnout, and School Inclusion in Teachers in a Municipality in Chile". I have recognized the Maslach Burnout Inventory (MBI) as a crucial tool for measuring burnout effectively and I believe it will significantly enhance the validity and depth of my study.

I would like to kindly request your permission to use the MBI in my research.

Thank you very much for considering my request. I look forward to your positive response and am grateful for your support in advancing research in this important area.

Warm regards,

Yanara Pedreros Paredes
Registered Nurse (RN)
Master's Student in Nursing
University of Concepción