

Ricardo Castro
(Organizador)



CONVIVENCIA EDUCATIVA Y BIENESTAR EN LA ESCUELA

Fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas
para construir comunidad



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Ricardo Castro
Imagem da Capa	volandemor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
 Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
 Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
 Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
 Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
 Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
 Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P766 Convivencia educativa y bienestar en la escuela [livro eletrônico] : fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas para construir comunidad / Ricardo Castro (organizador). – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em espanhol.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-37-6

DOI 10.37572/EdArt_201026376

1. Convivência escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Saúde mental – Estudantes. 4. Educação. I. Castro, Ricardo. II. Título.

CDD 371.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La convivencia educativa se construye en las relaciones cotidianas de la escuela. La manera de escuchar, interpretar un conflicto, distribuir responsabilidades y reconocer las diferencias influye en las oportunidades de participar y aprender. Este libro reúne seis capítulos que examinan esa construcción desde sus fundamentos conceptuales, el uso de información, la inclusión, la salud mental y las prácticas de diálogo. Su propósito es ofrecer elementos de comprensión y propuestas de trabajo para docentes, equipos directivos, profesionales de apoyo e investigadores interesados en el bienestar de las comunidades educativas.

El recorrido comienza con el capítulo de Ricardo Castro Cáceres, Fabián Brito Álvarez, Paula Arriagada Pinochet y Ricardo Castro Rivas. Su propuesta sitúa la construcción social del significado en el centro de la convivencia educativa y articula narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios, mitos y fundamentos filosóficos. El Modelo Teórico Heurístico Multinivel permite examinar cómo las interpretaciones compartidas sostienen las relaciones escolares. El Método Alteridad traduce esta perspectiva en conversaciones narrativas y centradas en soluciones. Los autores presentan una elaboración conceptual cuya validación empírica permanece abierta.

En el segundo capítulo, Cristian Jaramillo Azema aborda la distancia entre la abundancia de datos escolares y la disponibilidad de información útil para actuar. Su análisis examina las tensiones entre rendición de cuentas, oportunidad de los datos y necesidades pedagógicas. El cuestionario y el protocolo de conversación grupal propuestos ofrecen una vía para explorar esas dificultades en cada comunidad. La discusión vincula el aprovechamiento de la información con su pertinencia y con el resguardo de las personas a quienes describe.

Emilio Sagredo Lillo desarrolla, en el tercer capítulo, la relación entre salud mental e inclusión educativa. Desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, examina las limitaciones de una inclusión centrada en el déficit y amplía la mirada hacia la neurodiversidad, la colaboración, los tiempos institucionales y el liderazgo. El bienestar aparece como una dimensión de la participación escolar que compromete tanto al estudiantado como a quienes educan.

El cuarto capítulo, de Patricia Contreras Sanzana, concentra la atención en la salud mental del profesorado y sus vínculos con la convivencia educativa en Chile. La psicología educativa proporciona el marco para analizar la sobrecarga, la violencia y las exigencias profesionales, junto con recursos protectores como la autoeficacia,

las competencias socioemocionales y el apoyo institucional. Este aporte invita a incorporar las condiciones de trabajo docente en toda reflexión sobre la calidad de las relaciones escolares.

Ricardo Castro Cáceres, Claudio Rojas Tolmo y Pilar Contreras Parraguez presentan, en el quinto capítulo, una propuesta de convivencia educativa situada. Su desarrollo articula aprendizaje experiencial, reflexión compartida y reconocimiento de recursos. El modelo y la secuencia de talleres permiten pasar de la interpretación de las experiencias a la formulación de acuerdos y acciones susceptibles de seguimiento. La propuesta requiere adaptación a la historia, las necesidades y las posibilidades de cada comunidad.

El libro cierra con el capítulo de Yuri Figueroa Sáez sobre la entrevista en convivencia educativa. El autor examina su preparación, el encuadre de la conversación, la escucha y la construcción de acuerdos. La noción de pulso conversacional describe la atención al tono, las pausas y las emociones durante el encuentro. El capítulo incorpora además el autocuidado y la supervisión del equipo como condiciones para sostener una labor que exige disponibilidad emocional y criterio profesional.

Leídos en conjunto, los capítulos conectan la interpretación de la vida escolar con las condiciones institucionales y las herramientas de intervención. Sus aportes no tienen el mismo alcance: conviven desarrollos teóricos, análisis de literatura y orientaciones de práctica profesional. Esta diversidad permite recorrer el libro de manera continua o acudir a un capítulo según el problema de trabajo, manteniendo presentes los límites de cada propuesta.

La invitación es a utilizar estas páginas como punto de partida para conversaciones y decisiones contextualizadas. Construir bienestar exige escuchar a quienes habitan la escuela, revisar las prácticas que restringen su participación y sostener los acuerdos en el tiempo. Los capítulos ofrecen preguntas y recursos para esa tarea compartida.

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

LA CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO
Y PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL

Ricardo Castro Cáceres

Fabián Brito Álvarez

Paula Arriagada Pinochet

Ricardo Castro Rivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263761

CAPÍTULO 2..... 21

ESCUELAS RICAS EN DATOS Y POBRES EN INFORMACIÓN PARA UNA
CONVIVENCIA EDUCATIVA PREVENTIVA INCLUSIVA Y ÉTICA

Cristian Jaramillo Azema

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263762

CAPÍTULO 3..... 38

SALUD MENTAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL
DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA CHILENA

Emilio Sagredo Lillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263763

CAPÍTULO 4.....55

SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE DESDE LA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Patricia Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263764

CAPÍTULO 5..... 69

CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA Y ESTRATEGIAS VIVENCIALES PARA
CONSTRUIR BIENESTAR Y COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Ricardo Castro Cáceres

Claudio Rojas Tolmo

Pilar Contreras Parraguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263765

CAPÍTULO 6..... 89

LA ENTREVISTA EN CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO ARTE DIALÓGICO PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Yuri Figueroa Sáez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263766

SOBRE EL ORGANIZADOR..... 96

ÍNDICE REMISSIVO 97

CAPÍTULO 4

SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Patricia Contreras Sanzana

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

RESUMEN: La salud mental docente y la convivencia educativa constituyen dimensiones estrechamente vinculadas, con impacto directo en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar de las comunidades educativas. En el contexto chileno, la sobrecarga profesional, la violencia escolar, los desafíos de la inclusión y el escenario postpandemia han convertido el bienestar docente en un desafío estratégico. Desde la Psicología Educativa, la salud mental se entiende como un proceso dinámico de adaptación, autorregulación y desarrollo profesional, influido por factores personales y contextuales. En este marco, la convivencia educativa trasciende la prevención de conflictos y se posiciona como una estrategia de promoción del bienestar, la inclusión y el aprendizaje. Si bien existen importantes factores de riesgo –como la sobrecarga laboral, los riesgos psicosociales y la violencia–, el liderazgo, el apoyo institucional, las competencias socioemocionales y las

culturas colaborativas operan como factores protectores. Por ello, promover una convivencia educativa saludable implica también proteger la salud mental del profesorado. Esta responsabilidad institucional, coherente con las actuales políticas educativas chilenas, constituye una condición esencial para avanzar hacia comunidades educativas inclusivas, equitativas, saludables y sostenibles.

PALABRAS CLAVE: salud mental docente; convivencia educativa; psicología educativa; bienestar docente; competencias socioemocionales.

**TEACHER MENTAL HEALTH AND
EDUCATIONAL COEXISTENCE IN CHILE
FROM AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
PERSPECTIVE**

ABSTRACT: Teacher mental health and educational coexistence are closely interconnected dimensions that directly affect teaching quality, learning, and the well-being of educational communities. In Chile, professional workload, school violence, the challenges associated with inclusion, and the post-pandemic context have made teacher well-being a strategic priority. From an Educational Psychology perspective, mental health is understood as a dynamic process of adaptation, self-regulation, and professional development shaped by both personal and contextual factors. Within this framework, educational coexistence extends

beyond conflict prevention and emerges as a strategy for promoting well-being, inclusion, and learning. Although significant risk factors persist—including excessive workloads, psychosocial risks, and violence—leadership, institutional support, socio-emotional competencies, and collaborative cultures operate as protective factors. Promoting healthy educational coexistence therefore also entails safeguarding teachers' mental health. This institutional responsibility, consistent with current Chilean education policies, constitutes an essential condition for advancing toward inclusive, equitable, healthy, and sustainable educational communities.

KEYWORDS: teacher mental health; educational coexistence; educational psychology; teacher well-being; socio-emotional competencies.

1. INTRODUCCIÓN

La evidencia de la Psicología Educativa demuestra que el bienestar del profesorado constituye un factor estratégico para la calidad de la enseñanza, el clima de aula, las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En el contexto chileno, este tema adquiere especial relevancia debido al aumento de la sobrecarga laboral, la violencia educativa, las demandas de inclusión, las problemáticas socioemocionales del estudiantado y las exigencias administrativas, factores que pueden favorecer el estrés y el desgaste profesional.

En respuesta a estas transformaciones, el sistema educativo chileno ha avanzado desde una concepción tradicional de convivencia escolar, centrada principalmente en disciplina y prevención de conflictos, hacia el concepto de convivencia educativa, entendido como un proceso formativo, preventivo, participativo e inclusivo que compromete a toda la comunidad. La Política Nacional de Convivencia Educativa, el Plan de Reactivación Educativa y la Ley N.º 21.809 reconocen el bienestar y la participación como componentes fundamentales de comunidades educativas saludables.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la salud mental docente no puede explicarse exclusivamente por características individuales, sino por la interacción entre factores personales, relaciones interpersonales, condiciones organizacionales, sistema educativo y políticas públicas. Esta perspectiva permite comprender que el bienestar docente constituye una responsabilidad compartida entre las personas, las instituciones y el sistema educativo.

Asimismo, las competencias socioemocionales cumplen un papel fundamental en la relación entre bienestar docente y convivencia educativa. La capacidad de autorregular las emociones, comprender las necesidades del estudiantado, establecer vínculos positivos y resolver conflictos favorece ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos (Jennings y Greenberg, 2009).

En síntesis, la salud mental docente y la convivencia educativa constituyen dimensiones interdependientes de la calidad educativa. Por ello, su fortalecimiento requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la responsabilidad individual y avanzar hacia condiciones institucionales protectoras, liderazgo educativo, apoyo profesional, colaboración y políticas preventivas. Proteger el bienestar del profesorado no es solo una medida de cuidado laboral, sino una condición indispensable para construir comunidades educativas inclusivas, democráticas, saludables y orientadas al desarrollo integral.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. LA SALUD MENTAL DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

La Psicología Educativa contemporánea ha evolucionado desde un enfoque centrado principalmente en el rendimiento y los procesos cognitivos hacia una perspectiva integral que reconoce la importancia de las dimensiones emocionales, sociales, culturales y organizacionales en los procesos educativos. En este marco, la salud mental del profesorado se posiciona como un componente fundamental de la calidad educativa.

El bienestar docente constituye un recurso profesional esencial, ya que influye en la calidad de las relaciones pedagógicas, el clima escolar y el desarrollo socioemocional del estudiantado (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Por ello, la salud mental no debe entenderse únicamente como ausencia de enfermedad, sino como un estado dinámico de bienestar que permite afrontar las demandas profesionales, regular las emociones, establecer relaciones saludables y desarrollar prácticas pedagógicas efectivas.

Desde la Psicología Positiva, el bienestar psicológico también constituye un recurso que favorece la motivación, resiliencia, creatividad, autorregulación y compromiso profesional. En este sentido, el docente no solo transmite conocimientos, sino que actúa como referente socioemocional, modelando formas de interacción y estrategias de afrontamiento que repercuten en el desarrollo del estudiantado.

En consecuencia, promover la salud mental docente representa una inversión estratégica en la calidad educativa y el bienestar de toda la comunidad escolar. Sin embargo, su comprensión exige superar enfoques individualistas, reconociendo que el bienestar se construye mediante la interacción entre factores personales, laborales, organizacionales, sociales y culturales. Por tanto, su abordaje requiere una perspectiva sistémica que considere tanto los recursos individuales como las condiciones institucionales en las que se desarrolla la labor docente.

2.2. EL MODELO ECOLÓGICO DEL DESARROLLO HUMANO

El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) permite comprender la salud mental docente como un fenómeno dinámico, sistémico y multidimensional, que surge de la interacción entre las características personales y los distintos contextos en los que se desarrolla la labor educativa. Desde esta perspectiva, el bienestar no depende únicamente de la resiliencia, motivación o estrategias de afrontamiento del profesor, sino también de las condiciones laborales, relaciones interpersonales, organización escolar y políticas educativas.

El modelo considera distintos niveles de influencia. El microsistema comprende las relaciones cotidianas con estudiantes, colegas, familias y equipos directivos, donde el apoyo, reconocimiento y colaboración actúan como factores protectores, mientras que la violencia, los conflictos y el aislamiento incrementan el estrés. El mesosistema refiere a la articulación entre estos contextos, destacando la colaboración profesional, el trabajo interdisciplinario y la relación familia-escuela. El exosistema incorpora decisiones organizacionales que inciden en el bienestar docente, como la distribución de la carga laboral, los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y el liderazgo. Finalmente, el macrosistema comprende las políticas públicas, legislación, transformaciones socioculturales y expectativas sociales sobre la profesión docente.

En Chile, este último nivel adquiere especial relevancia mediante la Política Nacional de Convivencia Educativa, el Plan de Reactivación Educativa y la Ley N.º 21.809, que reconocen el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa como un componente de la calidad del sistema.

Así, el enfoque ecológico permite superar una visión individualista de la salud mental docente, situándola como una responsabilidad compartida entre profesores, comunidades educativas, organizaciones y políticas públicas. Por ello, las estrategias de promoción y prevención deben intervenir no solo sobre los recursos personales del profesorado, sino también sobre las condiciones institucionales y estructurales que favorecen o dificultan su bienestar (Bronfenbrenner, 1987).

2.3. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO FUNDAMENTO DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Las competencias socioemocionales constituyen un componente central de la salud mental docente, la convivencia educativa y el aprendizaje. Según Jennings y Greenberg (2009), los docentes que presentan mayores competencias socioemocionales favorecen ambientes de aula caracterizados por relaciones respetuosas, manejo positivo

de la disciplina y mejores condiciones para el aprendizaje, mientras que el estrés y el agotamiento emocional pueden deteriorar las interacciones pedagógicas.

Estas competencias comprenden la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, interpretar las emociones de otros, establecer relaciones positivas, resolver conflictos y tomar decisiones responsables. El modelo de CASEL identifica cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones.

En el ejercicio docente, estas capacidades permiten enfrentar situaciones complejas como la gestión de conflictos, mediación, contención emocional y construcción de vínculos pedagógicos basados en el respeto y la confianza. Por ello, constituyen simultáneamente un factor protector de la salud mental docente y un recurso preventivo para fortalecer la convivencia educativa.

No obstante, desde una perspectiva sistémica, las competencias socioemocionales no pueden considerarse una responsabilidad exclusivamente individual. Su desarrollo requiere condiciones institucionales que proporcionen apoyo, liderazgo, tiempos para la colaboración y políticas orientadas al bienestar. En consecuencia, fortalecer estas competencias debe acompañarse de transformaciones organizacionales que permitan abordar también los factores estructurales que afectan la salud mental y la convivencia educativa (Jennings y Greenberg, 2009; CASEL).

2.4. DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

El tránsito desde el concepto de “convivencia escolar” hacia “convivencia educativa” representa un cambio paradigmático en el sistema educativo chileno, que trasciende una modificación terminológica y redefine la manera de comprender las relaciones, la formación y la corresponsabilidad dentro de las comunidades educativas.

Tradicionalmente, la convivencia escolar se vinculaba principalmente con la prevención de la violencia, el control disciplinario y la aplicación de normas, privilegiando respuestas correctivas y, en ocasiones, sancionatorias. En contraste, el enfoque actual del Ministerio de Educación de Chile concibe la convivencia educativa como un proceso formativo, permanente y colectivo, en el que participan estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, familias y sostenedores, orientado al bienestar, la inclusión, la participación democrática, el sentido de pertenencia y el desarrollo integral.

La Ley N.º 21.809 sobre Convivencia Educativa profundiza este cambio al incorporar principios de corresponsabilidad, bienestar emocional, prevención de la violencia y justicia

restaurativa, promoviendo estrategias como el diálogo, la mediación, la reparación y el aprendizaje socioemocional, por sobre respuestas exclusivamente punitivas.

Desde la Psicología Educativa, la convivencia educativa debe entenderse simultáneamente como contexto y proceso de desarrollo humano, ya que las relaciones que se construyen en la comunidad influyen en el aprendizaje, la salud mental, la identidad y el desarrollo socioemocional de sus integrantes.

En definitiva, este cambio de paradigma posiciona la convivencia educativa como un componente estructural de la calidad educativa y una estrategia de promoción de la salud mental, fortaleciendo comunidades más inclusivas, democráticas, protectoras y orientadas al bienestar colectivo.

3. SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE

3.1. TRANSFORMACIONES DEL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO Y NUEVOS DESAFÍOS PARA EL BIENESTAR DOCENTE

Las transformaciones del sistema educativo chileno han generado importantes avances en inclusión, reconocimiento de derechos y calidad educativa, pero también han incrementado la complejidad del ejercicio docente. Actualmente, la labor del profesorado trasciende la enseñanza disciplinar e incorpora funciones de acompañamiento socioemocional, gestión de la convivencia educativa, implementación de políticas de inclusión, trabajo interdisciplinario, vinculación con las familias y cumplimiento de exigencias administrativas.

Esta ampliación del rol profesional supone una elevada demanda cognitiva, emocional y relacional, convirtiendo las condiciones organizacionales en un factor determinante del bienestar docente. Desde la Psicología Educativa, la salud mental del profesorado no puede explicarse exclusivamente por características individuales, sino por la interacción entre las relaciones interpersonales, la cultura institucional, las condiciones laborales y las políticas educativas.

Esta perspectiva es coherente con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que entiende el bienestar como resultado de la interacción entre múltiples sistemas de influencia. En el contexto chileno, las transformaciones de las políticas públicas, las nuevas formas de participación familiar, los cambios organizacionales y la creciente diversidad de las aulas configuran un escenario que demanda nuevas respuestas profesionales.

En este sentido, comprender el bienestar docente en Chile requiere una mirada ecológica y sistémica, capaz de integrar las dimensiones personales, institucionales, sociales y culturales que configuran actualmente el trabajo educativo. Por tanto, la

protección de la salud mental del profesorado constituye un desafío no solo individual, sino también organizacional y de política educativa.

3.2. LA SALUD MENTAL DOCENTE COMO INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA

La evidencia científica contemporánea reconoce que la salud mental del profesorado trasciende el ámbito del bienestar laboral individual y constituye un indicador estratégico de la calidad educativa. El bienestar docente influye directamente en el clima escolar, las relaciones pedagógicas, la motivación profesional, las prácticas de enseñanza y el desarrollo socioemocional del estudiantado (Jennings y Greenberg, 2009; Collie, Shapka y Perry, 2012; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Desde esta perspectiva, el bienestar docente puede comprenderse como un capital profesional y organizacional que favorece la autoeficacia, la innovación pedagógica, la colaboración y la construcción de ambientes de aprendizaje seguros. En contraste, la exposición prolongada al estrés, el agotamiento emocional y el burnout deteriora la capacidad para establecer vínculos positivos, gestionar conflictos y responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Esta concepción ha sido progresivamente incorporada en las políticas educativas chilenas. La Política Nacional de Convivencia Educativa y el Plan de Reactivación Educativa reconocen el bienestar de los equipos educativos como una condición para construir comunidades protectoras, inclusivas y orientadas al aprendizaje.

En suma, la salud mental docente debe ser comprendida como un componente estructural de la calidad y sostenibilidad educativa, cuya promoción requiere superar enfoques centrados exclusivamente en el individuo y avanzar hacia condiciones institucionales que protejan el bienestar colectivo.

3.3. RIESGOS PSICOSOCIALES Y DESGASTE PROFESIONAL DOCENTE

Los riesgos psicosociales laborales constituyen un factor central para comprender el deterioro de la salud mental docente. Desde la Psicología del Trabajo y la Psicología Educativa, el estrés profesional se entiende como resultado de la exposición sostenida a demandas laborales que superan los recursos disponibles para afrontarlas, más que como consecuencia de situaciones aisladas.

En el ámbito educativo, estos riesgos incluyen sobrecarga e intensificación laboral, ambigüedad de funciones, presión evaluativa, violencia, escasez de recursos, insuficiente apoyo institucional y mayores exigencias asociadas a la inclusión y diversidad.

La acumulación de estas condiciones puede afectar el bienestar físico, emocional y cognitivo del profesorado.

Una de sus principales consecuencias es el síndrome de burnout, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización profesional (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En la práctica docente, puede manifestarse mediante cansancio persistente, pérdida de motivación, dificultades para establecer vínculos empáticos, insatisfacción laboral y percepción de ineficacia profesional.

En Chile, las transformaciones recientes del sistema educativo y el aumento de las demandas vinculadas con la diversidad, la inclusión, las problemáticas socioemocionales y las tareas administrativas han contribuido a intensificar la percepción de sobrecarga y desgaste profesional (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Desde una perspectiva experta, el burnout no debe interpretarse como una debilidad individual, sino como una expresión de desequilibrios entre las demandas laborales y los recursos institucionales disponibles. Por ello, su prevención requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la resiliencia individual y avanzar hacia mejores condiciones laborales, liderazgo protector, apoyo institucional y culturas organizacionales saludables.

3.4. LA VIOLENCIA EDUCATIVA COMO FENÓMENO SISTÉMICO

La violencia educativa constituye actualmente un desafío sistémico para el bienestar de las comunidades escolares, pues ya no puede comprenderse exclusivamente como un problema de conducta estudiantil. Se trata de un fenómeno relacional que involucra a los distintos integrantes de la comunidad educativa y que puede afectar significativamente la salud mental y el desempeño profesional docente.

Desde la Psicología Educativa, la exposición reiterada a agresiones, amenazas, violencia verbal, conflictos y conductas disruptivas actúa como un estresor crónico, favoreciendo hipervigilancia, ansiedad, agotamiento emocional y disminución de la percepción de seguridad laboral. Asimismo, el desgaste asociado a estas experiencias reduce los recursos psicológicos necesarios para la mediación, la contención emocional y la resolución colaborativa de conflictos, deteriorando la calidad de las relaciones pedagógicas.

Frente a este escenario, el Ministerio de Educación de Chile ha promovido una concepción de la convivencia educativa como estrategia preventiva y de promoción del bienestar, superando enfoques exclusivamente reactivos o sancionatorios. En concordancia con la Ley N.º 21.809, se fortalecen principios como la corresponsabilidad, la participación, el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas.

En consecuencia, la prevención de la violencia educativa no puede recaer exclusivamente en el profesorado. Requiere una respuesta institucional y sistémica que articule liderazgo escolar, participación de las familias, trabajo interdisciplinario, apoyo a los equipos educativos y políticas institucionales preventivas, orientadas a construir comunidades seguras, inclusivas y protectoras.

4. FACTORES QUE AFECTAN LA SALUD MENTAL DEL PROFESORADO

La salud mental docente es un fenómeno multidimensional y dinámico, determinado por la interacción entre factores personales, laborales, relacionales, organizacionales y socioculturales. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), el bienestar del profesorado no puede explicarse únicamente desde características individuales, sino que emerge de la interacción permanente entre la persona y las condiciones de su entorno profesional.

La evidencia señala que el deterioro del bienestar docente se relaciona especialmente con la acumulación de demandas laborales, la exposición prolongada al estrés y la insuficiencia de recursos personales e institucionales para afrontarlos (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Collie, Shapka y Perry, 2012). En el contexto chileno, estos factores se intensifican por la creciente diversidad de las aulas, las exigencias de inclusión, las situaciones de violencia educativa y la ampliación de las responsabilidades asignadas a las instituciones escolares.

Por lo tanto, comprender la salud mental docente requiere una mirada sistémica que trascienda la responsabilidad individual y considere las condiciones en que se desarrolla el trabajo educativo. Identificar estos factores resulta fundamental para diseñar estrategias de prevención, fortalecer la convivencia educativa y construir comunidades escolares saludables y protectoras.

4.1. SOBRECARGA LABORAL: UNA FUENTE PERMANENTE DE DESGASTE PROFESIONAL

La sobrecarga laboral constituye uno de los principales factores de riesgo para la salud mental docente, siendo un predictor relevante del estrés ocupacional y del síndrome de burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). La transformación del rol docente ha ampliado sus responsabilidades hacia ámbitos administrativos, inclusión educativa, convivencia, coordinación interdisciplinaria y vinculación con las familias, sin un incremento proporcional de los recursos disponibles.

Desde la Psicología Educativa, este fenómeno se entiende como intensificación del trabajo docente, caracterizada por el aumento sostenido de demandas que reduce los tiempos destinados a la planificación, reflexión pedagógica, colaboración y autocuidado. En el contexto chileno, las reformas, sistemas de evaluación y exigencias institucionales pueden profundizar la percepción de desequilibrio entre demandas profesionales y recursos disponibles.

Las consecuencias trascienden el cansancio físico e incluyen fatiga cognitiva, dificultades de regulación emocional, irritabilidad, frustración, desmotivación y mayor riesgo de burnout (Maslach y Leiter, 2016). Además, la sobrecarga afecta la convivencia educativa, al limitar las oportunidades para establecer vínculos significativos y desarrollar estrategias preventivas, restaurativas y socioemocionales.

En definitiva, la sobrecarga laboral debe abordarse como un problema organizacional y de salud ocupacional, no como una dificultad individual. Su prevención requiere revisar las condiciones de trabajo, equilibrar responsabilidades, asegurar tiempos protegidos para la colaboración y fortalecer políticas institucionales de cuidado y bienestar docente.

4.2. VIOLENCIA EDUCATIVA Y DETERIORO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO DOCENTE

La violencia educativa constituye uno de los principales factores de riesgo para la salud mental del profesorado, debido a que afecta directamente la percepción de seguridad, el bienestar emocional y la autoeficacia profesional. Desde la Psicología Educativa, se comprende como un fenómeno relacional y sistémico que impacta a estudiantes, docentes, asistentes de la educación y equipos directivos, superando una interpretación centrada exclusivamente en la disciplina estudiantil.

La exposición reiterada a agresiones físicas o verbales, amenazas, hostigamiento y conflictos persistentes puede generar ansiedad, hipervigilancia, agotamiento emocional y deterioro de las relaciones pedagógicas. Cuando estas experiencias se mantienen en el tiempo y no existen apoyos institucionales suficientes, los docentes pueden pasar de estrategias activas de resolución de problemas a respuestas defensivas, como la evitación y el distanciamiento emocional, aumentando el riesgo de desgaste profesional y burnout.

En el contexto chileno, la intensificación de los conflictos posteriores a la pandemia ha reforzado la necesidad de abordar la violencia desde una perspectiva preventiva, ecológica y corresponsable. En este marco, las políticas del Ministerio de Educación promueven la convivencia educativa como un proceso formativo basado en la participación,

el diálogo, la reparación de las relaciones y la construcción de ambientes seguros y protectores, superando progresivamente los enfoques exclusivamente sancionatorios.

De este modo, prevenir la violencia educativa constituye también una estrategia de protección de la salud mental docente. La construcción de comunidades educativas emocionalmente seguras requiere no solo competencias individuales del profesorado, sino también apoyo institucional, liderazgo efectivo, participación de la comunidad y condiciones organizacionales que permitan enfrentar los conflictos de manera colaborativa y restaurativa.

4.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS NUEVAS DEMANDAS PARA EL PROFESORADO

La inclusión educativa constituye uno de los principales avances del sistema educativo chileno, al promover el reconocimiento de la diversidad como un componente fundamental de comunidades educativas democráticas, equitativas y orientadas al derecho a una educación de calidad para todos. Desde la Psicología Educativa, la inclusión representa tanto un principio ético como pedagógico, que favorece el desarrollo integral y la participación de los estudiantes.

No obstante, la implementación de políticas inclusivas también ha incrementado la complejidad del trabajo docente. Actualmente, el profesorado debe responder a una amplia diversidad de necesidades educativas, desarrollar estrategias de diferenciación pedagógica y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), coordinarse con equipos interdisciplinarios, trabajar colaborativamente con las familias y atender necesidades socioemocionales de los estudiantes. Estas tareas requieren importantes capacidades de planificación, flexibilidad cognitiva, regulación emocional y colaboración profesional.

El principal riesgo para la salud mental docente no reside en la inclusión educativa en sí misma, sino en la existencia de una brecha entre las demandas que esta implica y los recursos disponibles para responder adecuadamente. Cuando faltan apoyos especializados, tiempos de coordinación, recursos pedagógicos y respaldo institucional, aumenta la percepción de sobrecarga y el riesgo de desgaste profesional.

En contraste, los establecimientos que desarrollan culturas institucionales inclusivas, sustentadas en el trabajo interdisciplinario, el liderazgo distribuido y la colaboración entre profesionales, favorecen mayores niveles de bienestar docente, satisfacción laboral y convivencia educativa. En consecuencia, la inclusión debe comprenderse desde una perspectiva sistémica y corresponsable, donde su implementación no recaiga exclusivamente en el profesor de aula, sino que comprometa a toda la comunidad educativa y a las estructuras organizacionales del sistema.

4.4. LA AUTOEFICACIA DOCENTE COMO MECANISMO PROTECTOR

La autoeficacia docente constituye un importante factor protector de la salud mental, especialmente frente a contextos educativos caracterizados por elevadas demandas. Se refiere a la creencia del profesorado respecto de su capacidad para organizar y ejecutar acciones eficaces orientadas al aprendizaje y para afrontar satisfactoriamente las dificultades propias de la profesión.

Los docentes con mayor percepción de autoeficacia tienden a mostrar mayor perseverancia ante las dificultades, utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, establecer relaciones pedagógicas positivas y presentar menores niveles de agotamiento emocional. Por ello, la autoeficacia actúa como un recurso psicológico que favorece tanto el bienestar profesional como la calidad de las prácticas educativas.

Desde la Psicología Educativa, la autoeficacia debe entenderse como una construcción dinámica y susceptible de fortalecimiento, más que como una característica fija de la personalidad. Se desarrolla mediante experiencias de éxito, reconocimiento profesional, apoyo de los equipos directivos, colaboración entre pares y oportunidades de formación y desarrollo profesional.

En el contexto chileno, su fortalecimiento adquiere especial importancia debido a las actuales demandas asociadas a la inclusión, la convivencia educativa y la diversidad. Las políticas que promueven el liderazgo distribuido, la corresponsabilidad y las comunidades profesionales de aprendizaje pueden contribuir simultáneamente a fortalecer la percepción de competencia docente, prevenir el desgaste profesional y mejorar la calidad educativa.

5. CONCLUSIONES

La evidencia revisada permite concluir que la salud mental docente constituye un componente estructural de la calidad educativa y de la convivencia educativa. Desde la Psicología Educativa, el bienestar del profesorado debe comprenderse como un fenómeno dinámico, multidimensional y ecológico, determinado por la interacción entre factores personales, relacionales, organizacionales y socioculturales, en concordancia con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

En el contexto chileno, la intensificación del trabajo docente, el aumento de responsabilidades administrativas, las demandas asociadas a la inclusión y atención de la diversidad, la violencia educativa y la complejidad de las necesidades socioemocionales del estudiantado han incrementado los riesgos psicosociales, favoreciendo situaciones de estrés crónico, agotamiento emocional y desgaste profesional. Estas condiciones no

solo afectan al profesorado, sino que repercuten en las relaciones pedagógicas, el clima institucional y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Collie, Shapka y Perry, 2012; Jennings y Greenberg, 2009).

Un hallazgo central es la existencia de una relación bidireccional entre salud mental docente y convivencia educativa. El bienestar del profesorado favorece la regulación emocional, las competencias socioemocionales, la comunicación empática, la resolución colaborativa de conflictos y la construcción de vínculos pedagógicos positivos. A su vez, una convivencia basada en la inclusión, la participación, el respeto y el sentido de pertenencia constituye un factor protector frente al estrés y el desgaste profesional.

Asimismo, los factores protectores no pueden reducirse a recursos individuales como la resiliencia, la autoeficacia o las competencias socioemocionales. Aunque estos recursos son relevantes, su efectividad depende de la existencia de condiciones organizacionales favorables, tales como liderazgo escolar, apoyo institucional, distribución equilibrada de responsabilidades, trabajo colaborativo, equipos interdisciplinarios, reconocimiento profesional y espacios protegidos para la reflexión y el autocuidado.

En este marco, la transición desde la “convivencia escolar” hacia la “convivencia educativa” representa un cambio paradigmático en el sistema chileno. La Política Nacional de Convivencia Educativa y la Ley N.º 21.809 amplían la comprensión de la convivencia, desplazando el énfasis desde el control y la sanción hacia la prevención, el bienestar, la inclusión, la participación democrática, la corresponsabilidad y el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

Por tanto, fortalecer la salud mental docente debe constituirse en una prioridad de las políticas educativas y de la gestión institucional. El bienestar del profesorado no puede ser concebido como una responsabilidad individual, sino como un compromiso compartido entre docentes, equipos directivos, comunidades educativas, instituciones formadoras y Estado. Invertir en condiciones laborales saludables, formación continua, liderazgo pedagógico, apoyo institucional y estrategias de cuidado constituye una inversión estratégica en la calidad y sostenibilidad del sistema educativo.

Finalmente, la convivencia educativa debe entenderse como un espacio privilegiado para la promoción de la salud mental, y no únicamente como un mecanismo para prevenir conflictos. Su fortalecimiento permite construir comunidades caracterizadas por relaciones respetuosas, participación, inclusión, pertenencia y bienestar socioemocional. En consecuencia, proteger la salud mental del profesorado constituye una condición indispensable para avanzar hacia una educación de calidad, inclusiva, democrática y socialmente justa.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.

CASEL. (2020). What is social and emotional learning? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Plan de Reactivación Educativa. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Orientaciones para la implementación de la Ley N.° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Documento central. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21568>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). Supporting teachers' well-being: Insights from TALIS 2018. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0e6d6647-en>

República de Chile. (2026). Ley N.° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, con el objetivo de prevenir y erradicar el acoso escolar, la discriminación y todo tipo de violencia en los establecimientos educacionales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1222799>

Superintendencia de Seguridad Social. (2023). Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (CEAL-SM/SUSESO). Gobierno de Chile.

SOBRE EL ORGANIZADOR

Dr. Ricardo Andrés Castro Cáceres

Doctor en Educación, Magíster en Educación, profesor de Educación General Básica y Educación Diferencial, y psicólogo. Es académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, donde desarrolla actividades de docencia, investigación y formación de profesionales de la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado en diversos ámbitos de la gestión y la formación educativa, ejerciendo funciones como docente, director de establecimientos educacionales, jefe de carrera y director de Escuela de Pregrado de la Facultad de Educación de la UCSC.

Su labor investigativa se centra en la educación inclusiva, los imaginarios sociales, las relaciones de alteridad y los saberes pedagógicos, con especial interés en la comprensión de las prácticas educativas y los procesos de construcción de una educación más inclusiva y participativa.

Es coordinador del Grupo de Investigación ALTER-KIMÜN y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Ha participado en investigaciones y publicaciones científicas nacionales e internacionales, contribuyendo al debate académico sobre inclusión educativa, formación docente y transformación de las prácticas pedagógicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetización de datos (data literacy) 21, 30, 35

Alteridad 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 69, 73, 75, 96

Autocuidado profesional 89

B

Bienestar colectivo 13, 60, 61, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86

Bienestar docente 26, 28, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65

Bienestar escolar 19, 38

C

Competencias socioemocionales 5, 42, 55, 56, 58, 59, 67

Comunidad escolar 15, 31, 57, 69, 71, 80, 89

Construcción social del significado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 69

Convivencia educativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 86, 89, 91

Convivencia educativa situada 5, 69, 71, 72, 74

Convivencia escolar 1, 2, 3, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 50, 56, 59, 67, 69, 86

E

Entrevista pedagógica 89

G

Gobernanza de datos 21, 29, 30, 34

I

Inclusión educativa 4, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 63, 65, 96

N

Narrativas 1, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 73, 77, 78, 82, 84, 85, 86

Neurodiversidad 4, 38, 44, 45, 48, 50, 52

P

Pedagogía Vivencial 69, 71, 74, 75, 77, 86, 87

Psicología Educativa 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Pulso conversacional 5, 89

R

Rendición de cuentas (accountability) 21, 26, 35

Representaciones sociales 1, 3, 7, 8, 14, 15, 16, 18

Resolución de conflictos 46, 70, 89

S

Salud mental 4, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Salud mental docente 45, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 67

T

Trabajo colaborativo 38, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 67

