

Agotamiento y regulación emocional: evidencia desde las regiones del Biobío y Ñuble, Chile

Emotional exhaustion and regulation: Evidence from the Biobío and Ñuble regions

SÁEZ-DELGADO, Fabiola¹

GUIDOTTI, Darly S.²

HENRÍQUEZ, Pablo A.³

NÁRVAEZ, Giuliana B.⁴

ROMERO, Valentina B.⁵

JARA, Pilar⁶

MELLA-NORAMBUENA, Javier⁷

CONTRETA, Carolina⁸

Resumen

El agotamiento y la regulación emocional en el profesorado han tomado relevancia en la investigación educativa. Este estudio transversal describe y analiza la relación entre estas dos variables en una muestra de 231 docentes chilenos. Los resultados indican niveles moderados en ambas variables, una correlación negativa y significativa entre ellas, sin diferencias por sexo ni experiencia y una regresión indica que mayor regulación emocional predice menor agotamiento. Se discute la implementación de intervenciones que fortalezcan las competencias socioemocionales del profesorado.

Palabras clave: agotamiento emocional, regulación emocional, docentes

Abstract

Burnout and emotional regulation in teachers have become relevant in educational research. This cross-sectional study describes and analyzes the relationship between these variables in a sample of 231 Chilean teachers. The results indicate moderate levels in both variables, a negative and significant correlation between both, with no differences by sex or experience, and a regression indicates that greater emotional regulation predicts lower burnout. The implementation of interventions to strengthen teachers' socioemotional competencies is discussed

Keywords: emotional exhaustion, emotional regulation, teachers

¹ Directora de Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación. Departamento Fundamentos de la Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. fsaez@ucsc.cl, <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

² Estudiante. Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. dguidotti@historia.ucsc.cl <https://orcid.org/0009-0009-3689-6084>

³ Estudiante. Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile phenriquez@historia.ucsc.cl <https://orcid.org/0009-0000-6566-3014>

⁴ Estudiante. Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile gnarvaez@historia.ucsc.cl <https://orcid.org/0000-0002-9184-5759>

⁵ Estudiante. Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile, vromero@historia.ucsc.cl <https://orcid.org/0009-0001-6373-0735>

⁶ Jefa de Carrera Programa de Formación Pedagógica. Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnologías en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. pilarjara@ucsc.cl, <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

⁷ Docente. Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Universidad de Las Américas. Concepción, Chile. Correo electrónico de contacto javier.mellan@usm.cl, <https://orcid.org/0000-0002-4288-142X>

⁸ Doctoranda. Doctorado en Educación. Departamento Fundamentos de la Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Correo electrónico de contacto ccontreras@doctoradoedu.ucsc.cl, <https://orcid.org/0000-0001-5048-7759>

1. Introducción

1.1. Sobreponiendo el conocimiento disciplinar: la importancia de las competencias transversales del profesorado

Analizar al profesorado revela que su formación abarca un alto nivel de conocimientos y habilidades, tanto pedagógicas como disciplinarias. Como señalan Kriewaldt et al., (2021) las complejas tareas implicadas en la planificación y ejecución de lecciones de estudios requieren conocimientos y juicios multifacéticos y multidimensionales por parte de los docentes, lo que pone en evidencia las cualidades de su rol en entornos educativos dinámicos y exigentes.

En las últimas décadas diversas investigaciones han señalado que los profesores y su rol en el aula constituyen uno de los factores con mayor incidencia en el logro de los estudiantes (Dávila, 2018). Ante ello, parece lógico pensar que el compromiso, el optimismo y la satisfacción de los docentes son aspectos relevantes para el desarrollo de su labor y fundamentales para el vínculo interpersonal positivo que sustenta la interacción pedagógica con éxito.

Siguiendo la perspectiva de Shulman (1987), el conocimiento docente no se reduce al dominio disciplinar, sino que también abarca la comprensión profunda de los estudiantes, la aplicación de pedagogías pertinentes y la consideración de los contextos en los que ocurre el aprendizaje. En este marco, y ante los desafíos propios de la disciplina, cobra relevancia el concepto de *conocimiento poderoso* planteado por Lee y Kriewaldt (2025), que enfatiza la enseñanza de saberes que permiten a los estudiantes participar activamente en la sociedad. Este enfoque multidimensional del conocimiento fortalece el bienestar docente al otorgarle sentido ético, político y transformador a su labor, reforzando su identidad profesional y compromiso con la formación de ciudadanos críticos.

Sin embargo, en el contexto chileno los docentes enfrentan altos niveles de estrés y agotamiento, según el informe de la Agencia de Calidad de la Educación (2022), más del 60% de los docentes en Chile afirmaron que su trabajo les hacía sentir fatiga, cansancio físico y agotamiento emocional.

Por ello, Guerrero et al., (2023) afirman que resulta fundamental que la formación docente integre temas socioemocionales con el fin de elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos, fortalecer el bienestar y asegurar una práctica pedagógica sostenible en el tiempo.

1.2. Agotamiento emocional: teoría y evidencia empírica

El agotamiento emocional se manifiesta como una experiencia de malestar emocional y agotamiento físico, producto del contacto constante y sostenido con personas dentro del entorno profesional o institucional (Avola et al., 2025). Según Sánchez (2020), sus síntomas más frecuentes incluyen cansancio extremo, ansiedad, dificultades para concentrarse y sentimientos de frustración.

Se ha documentado que los profesores presentan altos niveles de estrés laboral, lo que se traduce como agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal (Maslach & Jackson, 1981).

Thomas y Reyes (2024) señalan que los factores de estrés que contribuyen al agotamiento profesional en docentes pueden agruparse en cinco categorías principales: condiciones del trabajo, relaciones interpersonales, factores individuales, factores organizacionales y factores sociales y culturales. Esta clasificación permite comprender que el malestar docente no es un fenómeno aislado o exclusivamente personal, sino que responde a múltiples dimensiones del entorno laboral y social en el que se desempeñan. En esta misma línea, Pérez (2024) identifica varios factores ambientales que intensifican el estrés del profesorado, entre ellos la sobrecarga de trabajo, las aulas sobre pobladas, el escaso liderazgo institucional y los roles desorganizados. Frente a esta realidad, el autor destaca la importancia de promover la regulación emocional como una estrategia clave para la gestión del estrés y la prevención del agotamiento profesional. Ambos estudios coinciden en señalar que el estrés docente tiene raíces estructurales y sistemáticas, y que su abordaje debe ir más allá de lo individual (Thomas y Reyes, 2024; Pérez, 2024) incorporando estrategias de intervención que consideren tanto las condiciones laborales como las habilidades personales de afrontamiento.

La evidencia señala que el agotamiento emocional es una dificultad clave para docentes chilenos, intensificada tras la pandemia de COVID-19. Un estudio cuantitativo mostró que el 63% percibió un aumento de carga laboral y el 85% se declaró “medianamente” o “muy estresado”, con síntomas como preocupación (62%), ansiedad (52%), cansancio (32%) y sentirse abrumado (29%) (Guzmán, 2023). Esto se relaciona con el Síndrome de *Burnout*, definido como respuesta prolongada a estresores emocionales crónicos en el trabajo (Gutiérrez, 2006). La Clasificación Internacional

de Enfermedades reconoce el *burnout* como “fenómeno ocupacional”, derivado de exposición prolongada a estrés laboral no gestionado (CIE-11, 2020). Quienes lo sufren suelen experimentar cansancio constante, distanciamiento emocional y menor eficacia profesional (World Health Organization [WHO], 2019). Desde esta evidencia, el agotamiento, requiere intervenciones sistemáticas. En este sentido, se subraya la importancia de establecer políticas escolares centradas en el bienestar, promover un liderazgo positivo, fortalecer redes de apoyo colaborativo entre docentes y ofrecer formación en habilidades de autocuidado y regulación emocional, como elementos esenciales para el bienestar profesional y la sostenibilidad de la labor docente. Un ejemplo de estas iniciativas es el II Congreso Internacional de Bienestar Docente, realizado en Chile, donde se destacó el valor del trabajo colaborativo en la comunidad educativa como factor clave para potenciar el bienestar del profesorado y mejorar la convivencia escolar (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2024).

1.3. Regulación Emocional: teoría y evidencia empírica

La regulación emocional consiste en monitorear, evaluar y modificar las emociones con el fin de generar respuestas adaptativas ante distintas situaciones (Pascual y Conejero, 2019), implica tomar decisiones conscientes sobre las emociones que se experimentan, para favorecer aquellas que faciliten el logro de metas personales y sociales (Gómez y Calleja, 2016).

En este sentido, la regulación emocional constituye una competencia esencial en el ámbito educativo, dado su impacto en las interacciones sociales, el clima escolar y el bienestar de los actores educativos. Según Vilugrón et al., (2023) la regulación emocional no solo depende de procesos individuales, sino que está profundamente mediada por la cultura en la que se desarrolla. Es por ello, que la escuela además debería centrarse en como los docentes adquieren estrategias y capacidades para su regulación emocional radicando principalmente en la necesidad de controlar y suprimir cualquier emoción que pueda ser disruptiva para el proceso de la enseñanza (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Vilugrón et al. (2024) señalan que las docentes mujeres mostraron mayores niveles de dificultad en todas las dimensiones de la regulación emocional, especialmente respecto al rechazo emocional, interferencia -dificultad para llevar a cabo actividades cotidianas- e inatención -falta de conciencia a las propias emociones-. Asimismo, se evidencia que los docentes de educación primaria presentan mayores dificultades respecto a la regulación emocional en la dimensión de interferencia en comparación a quienes trabajan en educación superior (Cano y Murcia, 2023; Ramírez et al., 2022).

En relación con las estrategias estudiadas, Aldrup et al., (2024) afirman que el uso de “estrategias situadas” – como modificar la situación problemática o reinterpretarla- se asocia con mejores interacciones entre docentes y estudiantes. Es decir, las estrategias más eficaces son aquellas que intervienen de forma temprana en el proceso emocional, enfocándose en transformar la causa o el significado de la emoción, en lugar de reprimir su expresión externa.

1.4. Evidencia empírica de la regulación emocional y agotamiento en el profesorado

La literatura señala que el agotamiento emocional está influido por diversos factores personales y contextuales, y puede manifestarse a través de la despersonalización y una menor sensación de logro personal (Menon et al., 2024). La regulación emocional, por su parte, ha demostrado ser un recurso clave para mitigar el *burnout*, actuando como una variable mediadora significativa entre el equilibrio vida-trabajo y el comportamiento, a veces desafiante, del estudiantado (Mulyani et al., 2021). Esto sugiere que los docentes que desarrollan habilidades efectivas de regulación emocional están mejor preparados para afrontar las demandas emocionales inherentes al contexto educativo.

El estrés docente, incrementado por exigencias institucionales, falta de recursos y altas expectativas de estudiantes, familias y directivos, afecta la salud física, emocional y la permanencia en la profesión, haciendo fundamental que los docentes desarrollen habilidades de regulación emocional para manejar eficazmente sus propias emociones (Farhi & Rubinstein, 2024; Wang et al., 2024). En particular, estrategias como la reevaluación se asocian con menor agotamiento emocional y mayor bienestar docente, mientras que la supresión emocional se vincula con más agotamiento y ansiedad (Farhi & Rubinstein, 2024); además, el *mindfulness*, definido como la práctica de mantener conciencia plena sobre pensamientos, emociones y sensaciones, ha demostrado beneficios significativos para el bienestar emocional de docentes y estudiantes, consolidándose como una herramienta transformadora en contextos educativos (Wu & Qin, 2025).

1.5. Objetivos específicos

Pese a la creciente preocupación por la salud mental docente a nivel mundial, en el caso chileno aún existe una escasez significativa de investigaciones empíricas que aborden específicamente la incidencia del agotamiento emocional (*burnout*) y los procesos de regulación emocional en el profesorado. Si bien se reconocen estudios generales sobre condiciones laborales o estrés docente, pocos trabajos profundizan en cómo los mecanismos individuales de regulación emocional pueden mitigar o agravar el agotamiento, o cómo estos factores afectan la calidad del trabajo pedagógico y las relaciones con los estudiantes. Por lo anterior, vale la pena preguntarse ¿Cómo se relaciona el agotamiento emocional con las estrategias de regulación emocional en el profesorado de chileno?

Para responder a la interrogante se han planteado los siguientes objetivos: (a) Identificar los niveles de agotamiento emocional presentes en el profesorado chileno de las regiones del Biobío y Ñuble. (b) Caracterizar las estrategias de regulación emocional más utilizadas por los docentes en ambas regiones (c) Analizar la relación entre las estrategias de regulación emocional y los niveles de agotamiento emocional en el profesorado chileno de las regiones del Biobío y Ñuble (d) Determinar la capacidad predictiva de la edad del profesorado y el nivel de agotamiento emocional sobre las habilidades de regulación emocional en docentes.

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

El diseño y enfoque de esta investigación corresponden a un estudio cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional transversal (Ato et al., 2013). Esta opción es la adecuada a los objetivos que buscan describir y analizar la relación entre agotamiento y regulación emocionales, sin intervenir ni manipular variables.

2.2. Muestra

Los participantes corresponden a una muestra de 231 docentes, directivos y administrativos de centros educativos de la región del Biobío y Ñuble. De ellos, 181 corresponden a docentes de diversas especialidades y 4 a profesor diferencial. Sobre el sexo, 58 son hombres (31.4%), 124 son mujeres (67.0%) y 3 prefieren no decirlo (1.6%). Sobre el rango de edad de los participantes varía entre los 23 y 68 años y sus años de experiencia varían entre los 0 y 43 años, donde la mayor frecuencia se da en el profesorado con hasta 20 años de experiencia y profesorado novel con hasta 5 años de experiencia (véase tabla 1).

Tabla 1
Descripción de la muestra

Edad del profesorado		Nivel Educativo en el que trabaja		Años de experiencia	
Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
20-29 años	43	23.2	Educación Superior	2	1.1
30-39 años	67	36.2	Educación Secundaria	57	30.8
40-49 años	41	22.2	Ambos (Prim. y Secund.)	42	22.7
50-59 años	19	10.3	Educación Primaria	71	38.4%
60-68 años	15	8.1	Educación Preescolar	9	4.9
		Otros	4	2.2	Hasta 40 años
				7	3.8
				3	1.6
				Hasta 50 años	

Además, los niveles educativos en los cuales trabajan los participantes varían entre preescolar y Educación superior, donde la mayor frecuencia es en profesorado de educación primaria y/o secundaria.

2.3. Instrumentos

Se aplicó la escala de competencia socioemocional percibida por docentes de agotamiento emocional y regulación emocional (disponible en <https://figshare.com/s/5e7025fbf0d191a270c3>), elaborado por Collie et al., 2025).

Se evaluó la consistencia interna de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach tradicional y el alfa ordinal (calculado a partir de correlaciones policóricas, más adecuado para ítems ordinales). Para la dimensión de regulación emocional se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.82 y un alfa ordinal de 0.87, mientras que para la dimensión de agotamiento emocional se registró un alfa de Cronbach de 0.85 y un alfa ordinal de 0.89.

Tabla 2
Confiabilidad, Alfa de Cronbach y Alfa ordinal

Dimensión	Alfa de Cronbach	Alfa Ordinal
Regulación emocional	0,82	0,87
Agotamiento emocional	0,85	0,89

2.4. Procedimiento de recolección de datos

Este estudio se rigió por todas las directrices éticas correspondientes a la investigación con seres humanos y fue aprobado por el Comité Ético Científico certificado de la institución de educación superior de la autora principal. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de una encuesta orientada a medir las variables del estudio. Esta fue aplicada entre los meses de mayo y junio de 2025 en diversos establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria ubicados en las regiones del Biobío y Ñuble de Chile. Previo a la invitación de los docentes se solicitó la autorización de las respectivas direcciones institucionales. Como parte del compromiso ético con las comunidades educativas, se realizó una actividad de retribución en los establecimientos educativos que participaron del estudio. La encuesta fue administrada mediante una plataforma y solo fue respondida por aquellos docentes que aceptaron participar de forma voluntaria, a través de un consentimiento informado dispuesto al inicio del formulario, elaborado conforme a estándares internacionales.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

Para el primer y segundo objetivo que buscó identificar los niveles de agotamiento emocional y las estrategias de regulación emocional auto informados por el profesorado de las regiones del Biobío y Ñuble, se usó estadística descriptiva de la media, desviación estándar (DE), asimetría y curtosis entre los rangos ± 1 (Lloret-Segura et al., 2014; Royston, 1992). Para la interpretación de las medias se propone la tabla 3 de tres niveles bajo, medio y alto.

Tabla 3
Interpretación de respuestas

Nivel	Punt.	Alternativas de respuesta	Interpretación de regulación emocional	Interpretación de agotamiento emocional
Bajo	1 a 2	Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2)	Baja manifestación de estrategias de regulación emocional (cambiar forma de pensar)	Baja presencia o baja manifestación de agotamiento emocional (sentir agotamiento en momentos y lugares de trabajo)
Medio	3 a 5	Ligeramente en desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) Ligeramente de acuerdo (5)	Presencia moderada o intermedia de estrategias de regulación emocional	Percepción moderada o identificación intermedia con el ítem de agotamiento emocional.
Alto	6 a 7	De acuerdo (6) Totalmente de acuerdo (7)	Alta presencia o manifestación de estrategias de regulación emocional	Alta presencia o alta identificación con el ítem de agotamiento emocional

Para buscar diferencias entre las medias de los grupos como sexo, tramos de edad y experiencia, se realizan ANOVA de un factor de Fisher o Welch para los datos que cumplan o no con los supuestos de normalidad y homogeneidad.

Para el tercer objetivo que analizó la relación entre las estrategias de regulación emocional y los niveles de agotamiento emocional en el profesorado, se realizaron pruebas de supuestos de normalidad Kolmogorov Smirnov y una correlación de Spearman usando interpretación de la significancia y los rangos clásicos de magnitud .1 correlación nula, .3 débil, .5 moderada, 1.0 fuerte (Cohen, 2013; Hernández Lalinde et al., 2018). Además, se realizó una regresión para identificar si los rangos de edad y el agotamiento emocional predicen la regulación emocional. Todos los análisis se realizaron con JAMOVI (*The jamovi project [software de computadora]*, 2022).

3. Resultados y discusión

3.1. Niveles de regulación emocional y niveles de agotamiento emocional

Sobre la distribución de los datos de la regulación emocional, se evaluó la normalidad de los datos según la asimetría y la curtosis. Los resultados indicaron una asimetría de -0.639 (EE = 0.179) y una curtosis de 0.491 (EE = 0.355). Según Lloret-Segura et al. (2014), los datos presentan distribución aceptable de normalidad entre -1 y +1.

Tabla 4
Descriptivos de Regulación y Agotamiento emocionales

			Asimetría	EE	Curtosis	EE
	N	Media	DE	Asimetría	EE	Curtosis
Regulación emocional	185	5.24	0.976	-0.639	0.179	0.491
Agotamiento emocional	185	5.31	1.152	-0.542	0.179	-0.287

La puntuación de la media fue moderadamente alta en la regulación emocional y obtuvo una media de 5.24 (DE = 0.98). Esto significa una presencia moderada de estrategias de regulación en los docentes. Sobre la distribución de los datos de agotamiento emocional, los resultados indicaron una asimetría -0.542 (EE = 0.179) y una curtosis de -0.287 (EE = 0.355), que representan una distribución aceptable de los datos. La puntuación de la media fue moderadamente alta en la Agotamiento emocional y obtuvo una media de 5.31 (DE = 1.15).

De acuerdo con el sexo, la regulación emocional presenta una media intermedia de estrategias de regulación emocional tanto en hombres ($M=5.38$) como en mujeres ($M=5.19$). Mientras, el agotamiento emocional también presenta una media intermedia en ambos sexos (Hombres $M=4.92$, Mujeres $M=5.49$). Se realiza un ANOVA para buscar diferencias significativas, pero los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para regulación emocional, $F(2, 5.52) = 1.49, p = .303$, ni para agotamiento emocional, $F(2, 5.86) = 3.91, p = .083$.

Las medias de acuerdo con los años de experiencia del profesorado indican que en todos los tramos se presenta un nivel intermedio de estrategias de regulación: profesores noveles de 5 años de experiencia ($M=5.10$), los profesores con hasta 10 años ($M=5.27$), profesores de hasta 20 años de experiencia ($M=5.25$), profesores de hasta 30 años ($M=5.52$), profesores con 40 años de experiencia ($M=5.29$) y profesores con 40 años de experiencia ($M=5.17$). Se buscan diferencias significativas entre las medias, pero los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas $F(5, 16.50) = 0.40, p = .843$.

Mientras las medias de agotamiento emocional por tramos de años de experiencia también se presenta un nivel intermedio de identificación con el agotamiento: profesores noveles de 5 años de experiencia ($M=5.17$), los profesores con hasta 10 años ($M=5.49$), profesores de hasta 20 años de experiencia ($M=5.53$), profesores de hasta 30 años ($M=5.04$), profesores con 40 años de experiencia ($M=4.54$) y profesores con 40 años de experiencia ($M=4.58$). Se buscan diferencias significativas entre las medias, pero los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $F(5, 16.50) = 2.15, p = .110$.

La descripción de las medias de regulación emocional de acuerdo con los rangos de edad se ubica en un nivel intermedio: los profesores de 20-29 años ($M=4.99$), de 30-39 años ($M=5.24$), de 40-49 años ($M=5.30$), de 50-59 años ($M=5.43$), de 60-68 años ($M=5.57$). Se buscan diferencias significativas entre las medias, pero los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p = .23$).

La descripción de las medias de agotamiento emocional de acuerdo con los rangos de edad también se ubica en un nivel intermedio: los profesores de 20-29 años ($M=5.20$), los profesores de 30-39 años ($M=5.50$), los profesores de 40-49 años ($M=5.63$), los profesores de 50-59 años ($M=4.61$) y los de 60-68 años ($M=4.68$). Sobre los grupos por tramos de edad se realiza un ANOVA de Welch que fue estadísticamente significativo, $F(4, 54.7) = 3.55, p = .012$, indicando que existen diferencias en los niveles de agotamiento emocional entre los grupos etarios. Se realizaron comparaciones post hoc de Games-Howell que mostró una diferencia cercana al margen significativo entre los grupos de 40 a 49 años ($M=5.63$) y 60 a 68 años ($M=4.68, 0.951, p = .060$).

3.2. Relación entre las estrategias de regulación emocional y los niveles de agotamiento emocional en el profesorado

Al realizar la prueba de Kolmogórov-Smirnov indicó que la variable regulación emocional no se ajusta a una distribución normal, $D (185) = 0.118$, $p = .012$ ($p < .05$). Por lo tanto, se realiza la prueba no paramétrica de correlación de Spearman. Los resultados indicaron una correlación negativa y estadísticamente significativa, $p = -.268$, $p < .001$. Esto sugiere que, a mayor regulación emocional, menor nivel de agotamiento emocional.

Tabla 5
Matriz de correlación de Spearman

		Regulación emocional	Agotamiento emocional	Niveles de Edad
Regulación emocional	Rho de Spearman	—		
	gl	—		
	valor p	—		
Agotamiento emocional	Rho de Spearman	-0.268***	—	
	gl	183	—	
	valor p	<.001	—	
Niveles de Edad	Rho de Spearman	0.189**	-0.073	—
	gl	183	183	—
	valor p	0.010	0.321	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Un hallazgo importante es que se halló una correlación positiva y significativa entre regulación emocional y niveles de edad ($p = .189$, $p = .010$) lo que sugiere que los docentes de mayor edad tienden a reportar mayores niveles de regulación emocional. Esta relación no fue significativa entre agotamiento emocional y niveles de edad, ($p = -.073$, $p = .321$).

3.3. La edad del profesorado y el nivel de agotamiento predicen la regulación emocional

Previamente se realizan las pruebas de supuestos Kolmogorov-Smirnov que indica normalidad de los datos ($D = 0.082$, con un valor $p = .167$). Se realiza una regresión lineal múltiple para predecir la regulación emocional a partir del agotamiento emocional y los niveles de edad. El modelo fue estadísticamente significativo, $F(5, 179) = 4.67$, $p < .001$, y explicó el 11.5% de la varianza en regulación emocional ($R^2 = .115$). El agotamiento emocional fue un predictor negativo significativo, $\beta = -0.259$, $t = -4.16$, $p < .001$. En cuanto a los niveles de edad, solo el grupo de 40 a 49 años difiere significativamente respecto al grupo de 20 a 29 años ($\beta = 0.430$, $p = .037$), indicando mayores niveles de regulación emocional.

Luego, se realizó una regresión lineal múltiple para predecir los niveles de agotamiento emocional a partir de la regulación emocional y los niveles de edad. El modelo fue estadísticamente significativo, $F(5, 179) = 7.14$, $p < .001$, y explicó el 16.6% de la varianza en agotamiento emocional ($R^2 = .166$). La regulación emocional fue un predictor significativo, $\beta = -0.340$, $t = -4.161$, $p < .001$, indicando que mayores niveles de regulación se asocian con menor agotamiento emocional. Además, los docentes del grupo etario de 40–49 años reportaron niveles significativamente mayores de agotamiento en comparación con el grupo de 20–29 años ($\beta = 0.544$, $p = .021$). Los demás grupos etarios no presentaron diferencias significativas.

Los hallazgos sobre el primer objetivo permiten discutir que los niveles de regulación y agotamiento emocional del profesorado muestran que la media en regulación emocional indica una presencia moderada de estrategias de manejo emocional que aún necesitan fortalecerse. Este resultado se relaciona con un estudio nacional que coincide en que la docencia es emocionalmente demandante, ya que se espera que los docentes oculten emociones negativas y expresen solo emociones positivas (Fuentes et al., 2024). La puntuación en agotamiento emocional también fue moderadamente alta, lo que refleja la necesidad de brindar apoyo para reducir estos niveles. Este hallazgo concuerda con un estudio en Alemania con 69 docentes de secundaria, que evidenció que quienes presentaban mayor agotamiento utilizaban menos estrategias adaptativas de regulación emocional, reforzando la importancia de fortalecer estas habilidades para prevenir y mitigar el agotamiento (Girmes et al., 2021).

Luego, a partir de los hallazgos sobre sexo donde no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en regulación ni agotamiento emocional, coincidiendo con el estudio de Mulyani et al., (2021) realizado en Pakistán con 323 docentes de escuelas especiales. Tampoco hubo diferencias por años de experiencia, alineándose con los resultados de Hellebaut et al., (2023) en Bélgica, lo que sugiere que la trayectoria no influye en estas variables. En cuanto a la edad, el grupo de 40 a 49 años presentó mayor agotamiento que el de 60 a 68 años, hallazgo consistente con el estudio de Chrysouli y Koutroukis (2023) en Grecia, que indica que docentes más jóvenes enfrentan mayor carga laboral.

Los resultados del tercer objetivo de este estudio muestran que los docentes que desarrollan mayores habilidades para gestionar sus emociones tienen a experimentar menores niveles de agotamiento emocional. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas como la de Fathi et al., (2021) quienes mediante un análisis de ecuaciones estructurales aplicado a una muestra de 238 docentes en Irán, encontraron que la regulación emocional se asocia negativamente en el agotamiento emocional. Este hallazgo refuerza la importancia de la regulación emocional como un factor protector frente al desgaste laboral, especialmente en contextos educativos complejos.

Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre regulación emocional y edad, es decir, los docentes de mayor edad tienden a reportar mayores niveles de regulación emocional. Un estudio en Portugal de Saloviita y Pakarinen (2021), respalda este hallazgo, al señalar que los docentes mayores presentan mejor regulación emocional y menores efectos negativo.

Finalmente, los resultados muestran que la edad y el agotamiento emocional predicen significativamente la regulación emocional. Docentes con mayor agotamiento tienden a regular peor sus emociones, mientras que aquellos entre 40 y 49 años presentan más altos de regulación emocional en comparación con los más jóvenes. A su vez, la regulación emocional y la edad también predicen el agotamiento emocional: quienes regulan mejor sus emociones tienden a sentirse menos agotados. Sin embargo, el grupo de 40 a 49 años, pese a mostrar una mejor regulación, reporta mayores niveles de agotamiento, lo que sugiere que pueden existir otras demandas o tensiones personales que impactan su bienestar.

4. Conclusiones

Los docentes presentaron niveles moderadamente altos de regulación emocional y agotamiento emocional, con una relación negativa significativa entre ambas variables. Esto significa que la mayor regulación se asocia con menor agotamiento.

No se encontraron diferencias significativas en regulación ni agotamiento emocional según el sexo o los años de experiencia, lo que indica que estos factores no influyen de manera relevante en las habilidades emocionales ni en el desgaste docente. Sin embargo, se observaron diferencias según la edad: el grupo de 40-49 años presentó mayores niveles de agotamiento en comparación con los docentes de 60-68 años.

Finalmente, los análisis de regresión mostraron que tanto la edad como el nivel de agotamiento emocional son predictores significativos de la regulación emocional, y que la regulación emocional junto con la edad predicen los niveles de agotamiento. Estos resultados resaltan la importancia de fortalecer las habilidades de regulación emocional para mitigar el agotamiento docente, especialmente en aquellos grupos que enfrentan mayores exigencias laborales.

Limitaciones del estudio

El alcance del estudio fue descriptivo correlacional y transversal, por tanto, no se puede determinar las causas de agotamiento, solo establecer una relación, lo que nos permite identificar asociaciones, sin poder saber los factores causales directamente sobre el agotamiento.

También se enfrentaron desafíos con el tamaño de la muestra. Fue difícil contactar a muchos docentes porque tenían pocas horas libres para participar en la encuesta. Además, la distancia geográfica entre las escuelas limitó nuestra capacidad para encuestar a más profesores en el tiempo disponible.

Proyecciones

Resulta fundamental implementar intervenciones que fortalezcan las capacidades emocionales del profesorado, enfocándose en estrategias para afrontar las demandas cotidianas de la labor docente. Además, resulta pertinente completar los datos cuantitativos con estudios cualitativos que profundicen en las experiencias y percepciones del profesorado, lo que permitiría una comprensión más integral y la formulación de políticas educativas más efectivas.

Agradecimientos

Al Proyecto FONDECYT Regular N° 1241902 titulado Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-iT basada en Mundos Virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar, investigadora Responsable Dra. Fabiola Sáez-Delgado. Al Proyecto FAD 03/2025: Aprendizaje + Servicio: Experiencia bidireccional entre las necesidades de centros de práctica y la investigación/ innovación educativa para el Programa de Formación Pedagógica asignado a PJ-C. Al Grupo de investigación e innovación *Research and innovation group in socioemotional learning, well-being and mental health to foster thriving* de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Estudio nacional sobre bienestar socioemocional de docentes, asistentes de la educación y equipos directivos*. (Boletín Evidencias N.º 57). Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19441/EVIDENCIAS%2057_2023_fd01.pdf.
- Aldrup, K. Carstensen Bastian & Klusmann Uta (2024) The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59:2, 89-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>.
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review. *Educational Psychology Review*, 37(1), 1-38. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>.
- Cano, L. G., & Murcia, S. N. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.1>
- Castellanos-Arvarenga, L. M., Miranda-Rosas, L. F., Quiroz-Moya, M. S., & Sanhueza-Burgos, C. M. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(1), 193-212. <https://doi.org/10.22335/rct.v16i1.1878>
- Chrysouli, E., & Koutroukis, T. (2023). A comparative study of burnout among several teachers' specializations in secondary schools of Thessaloniki. *Merits*, 3(3), 478-493. <https://doi.org/10.3390/merits3030028>.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP (9 de mayo de 2025). *OEI*. <https://cpeip.cl/congreso-bienestar-docente/>.
- Chang, M.-L., & Gaines, R. E. (2022). Effects of Autonomy Support and Emotion Regulation on Teacher Burnout in the Era of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 846290.
- Collie, R. J., Sáez-Delgado, F. M., & Granziera, H. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence as a vital mechanism of adult SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100117. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100117>
- Dávila, Juan (2018). Bienestar profesional del docente en la escuela: revisión teórica y estrategias de intervención desde la psicología educacional. En *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas de Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad*. (297-326). Noveduc. https://www.researchgate.net/publication/337974326_Bienestar_profesional_del_docente_en_la_escuela_revision_teorica_y_estrategias_de_intervencion_desde_la_psicologia_educacional.
- Farhi, M., & Rubinsten, O. (2024). Emotion regulation skills mediate the relationship between stress, well-being, and burnout among STEM teachers. *Scientific Reports*, 14(15615). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63228-z>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>.
- Fuentes-Vilagrón, G., Sandoval-Obando, E., Caamaño-Navarrete, F., Arriagada-Hernández, C., Etchegaray-Pezo, P., Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Del Val Martín, P., & Riquelme-Mella, E. (2024). Difficulties among teachers' emotional regulation: Analysis for the development of student well-being in Chilean schools. *Behavioral Sciences*, 14(9), 749. <https://doi.org/10.3390/bs1409749> pmc.ncbi.nlm.nih.gov+8mdpi.com+8europemc.org+8
- Girmes, V., Nägele, C., & Froehlich, L. (2021). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, 11, 867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>.
- Guerrero-Guillén, R., Montenegro-Robelo, G., & Pereira-Martín. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente. *Revista Científica de Estudios Sociales*. 2(1). 63-75. <https://doi.org/10.62407/rces.v2i2.51>.
- Gutiérrez AGA, Celis LMA y Moreno JS. (2006) Síndrome de burnout. *Arch Neurocienc.*;11(4):305-309. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2006/ane064m.pdf>.

- Guzmán, Estefanía y Moreno, Eva María (2024). La regulación emocional para el manejo del estrés laboral docente. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 85-98. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.05>.
- Guzmán, M., Inostroza, L., & Zúñiga, S. (2023). Bienestar y malestar emocional en docentes chilenos en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, (49)2, 243–258. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200243>
- Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R., & De Cocker, K. (2023). Burnout, motivation, and (de-) motivating teaching style in different phases of a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104168. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104168>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2021). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. Review of Educational Research, 91(2), 234-271
- Lee, S. J., & Kriewaldt, J. (2025). Where powerful knowledge and pedagogical content knowledge intersect: The case of knowledge and beliefs for teaching school geography through inquiry. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 34(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2348274>.
- Menon, H. A., Shee, T. L., Binti, L. S., Zaini, A., Othman, W. N. B. W., Nor, Z., & Zainudin, M. A. (2024). Factors of burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(11), 1498-1512. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i11/23063>.
- Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. N., Fauziah, R. S. P., Mulyaningsih, M., Ahmad, I., & Ul din, S. M. (2021). Emotional regulation as a remedy for teacher burnout in special schools: Evaluating school climate, teacher's work-life balance and children behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 655850. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655850>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Ramírez, N. H., Prada, C. M. R., Ruiz, Á. M. V., Jordán, M. a. A., Archila, S. P. V., & Del Pilar Villamil Huertas, R. (2022). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo De Ockham*, 21(1), <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). The Role of Affect Regulation in Linking Mindfulness in Teaching and Teachers' Job Satisfaction: Contrasting One-to-One and Classroom Teaching. *Social Sciences*, 10(3), 148. <https://doi.org/10.3390/socsci10030148>
- Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento en docentes: el agotamiento emocional como moderador. En Investigación en el ámbito escolar: Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas (pp. 415–424). Editorial DYKINSON
- Sedgwick (8 de mayo de 2025). *La CIE-11 clasifica el síndrome de burnout como una condición ocupacional*. <https://www.sedgwick.com/blog/icd-11-classifies-burnout-as-an-occupational-condition/?loc=lam>.
- Thomas, J., & Reyes, M. S. (2024). Understanding the New Stress Factors Affecting Teachers' Burnout: A Scoping Review. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.7454/hubs.asia.1181024>.
- Vilugrón, G., Saavedra Vallejos, E., Riquelme Mella, E., Arriagada Hernández, C. & Muñoz Troncoso, F. (2023). Regulación emocional y cultura en contextos escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–26. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2201>.
- Vilugrón, G., Sandoval-Obando, E., Caamaño-Navarrete, F., Arriagada-Hernández, C., Etchegaray-Pezo, P., Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., del Val Martín, P., & Riquelme-Mella, E. (2024). Difficulties among teachers' emotional regulation: Analysis for the development of student well-being in Chilean schools. *Behavioral Sciences*, 14(9), 749. <https://doi.org/10.3390/bs14090749>
- Wang, H., Böke, B.N & Chan, W.Y. (2025) Enhancing Coping Self-efficacy and Well-being: A Multi-context Study of an Emotion Regulation Program for Preservice Teachers. *Asia-Pacific Education Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00949-9>.
- World Health Organization. (9 de mayo de 2025). *Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wu & Qin L. (2025) Enhancing wellbeing among pre-service teachers through a mindfulness-based social and emotional learning curriculum: a quasi-experimental study in China. *Frontiers in Psychology*. 16:1405676. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1405676>.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional