



Universidad  
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE ARTES

MAGISTER ARTES EN LA SALUD Y ARTETERAPIA

**CUADERNOS CREATIVOS, EN BASE AL AUTORRETRATO, COMO  
DISPOSITIVO DE ARTETERAPIA GRUPAL PARA REDUCIR EL  
AGOTAMIENTO EMOCIONAL EN LOS DOCENTES.**

VICENTE ARACENA LUNA.

GABRIELA GARRIDO MORENO.

Proyecto de Aplicación presentado a la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terrae, para  
optar al grado de Magíster de Artes en la Salud y Arteterapia

Profesora Guía: Beatriz Gonzalez Muzzio.

Santiago, Chile

2025

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>6</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Justificación del problema.....	7
<b>CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
2.1 Identidad docente.....	10
2.1.1 <i>Las emociones en la construcción de identidad docente.....</i>	<i>10</i>
2.1.2 <i>Desde la identificación hacia la identización.....</i>	<i>11</i>
2.1.3 <i>Fase de crisis y transformación docente.....</i>	<i>11</i>
2.2 Agotamiento emocional docente.....	12
2.2.1 <i>Relación docente-estudiante.....</i>	<i>12</i>
2.2.2 <i>Conductas externalizantes de los estudiantes.....</i>	<i>13</i>
2.2.3 <i>Deserción laboral.....</i>	<i>15</i>
2.3 Bienestar docente.....	15
2.3.1 <i>Falta de apoyo y espacios para fomentar el bienestar docente.....</i>	<i>16</i>
2.3.2 <i>Recursos personales.....</i>	<i>17</i>
2.3.3 <i>Recursos laborales y apoyo institucional.....</i>	<i>18</i>
2.3.4 <i>Red de apoyo y cohesión grupal.....</i>	<i>19</i>
2.4 Inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey.....	19
2.4.1 <i>Componentes claves de IE.....</i>	<i>20</i>
2.4.2 <i>Afrontamiento emocional docente.....</i>	<i>21</i>
2.4.3 <i>Autoeficacia docente.....</i>	<i>22</i>
2.5 Arteterapia.....	22
2.5.1 <i>Arteterapia como medio para el bienestar.....</i>	<i>22</i>
2.5.2 <i>Arteterapia grupal.....</i>	<i>23</i>
2.5.3 <i>Autoetnografía y construcción identitaria.....</i>	<i>24</i>
2.5.4 <i>Cuaderno creativo en la construcción de los relatos laborales.....</i>	<i>24</i>
2.5.5 <i>Autorretrato y su uso en Arteterapia.....</i>	<i>25</i>
<b>CAPÍTULO III: ANTECEDENTES TEÓRICO-EMPÍRICOS AL PROYECTO.....</b>	<b>27</b>
3.1 Estudios desde la arteterapia.....	27
3.1.1 <i>Arteterapia y agotamiento emocional.....</i>	<i>27</i>
3.1.2 <i>Arteterapia e inteligencia emocional.....</i>	<i>28</i>
3.1.3 <i>Arteterapia y bienestar.....</i>	<i>28</i>
3.2 Otros estudios desde el bienestar docente.....	29
<b>CAPÍTULO IV: PROYECTO DE APLICACIÓN.....</b>	<b>33</b>
4.1 Área de desarrollo del magister.....	33
4.2 Intervención.....	33

4.2.1 Población.....	33
4.2.2 Fin o visión de futuro del proyecto.....	34
4.2.3 Objetivo general del proyecto.....	34
4.2.4 Objetivo Específico del proyecto.....	35
4.2.5 Diseño de intervención.....	35
4.2.5.1 Consideraciones éticas.....	36
4.2.5.2 Presentación del proyecto.....	38
4.2.5.3 Estrategias de análisis de resultados.....	45
4.2.6 Plan de trabajo (Carta Gantt).....	48
4.2.7 Setting y modalidad.....	49
<b>PROYECCIONES.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>70</b>
1. Instrumentos de evaluación.....	70
2. Consentimiento informado.....	79
3. Ficha de actividades por sesión.....	81

## RESUMEN

Este proyecto tiene como objetivo principal reducir el agotamiento emocional en los docentes a través de prácticas arteterapéuticas, utilizando el autorretrato y el uso de cuadernos creativos. A través de ellos se busca promover la autoexpresión, la autorreflexión emocional y el autoconocimiento, fortaleciendo tanto el bienestar individual como el colectivo de los profesores.

Mediante las sesiones arteterapéuticas realizadas en un horario protegido por el colegio, los docentes reflexionarán sobre su trayectoria profesional, sus emociones cotidianas y las cargas laborales, fomentando una reconexión con su vocación y fortaleciendo la identidad profesional. Las actividades propuestas incluyen la creación de líneas de tiempo significativas, la escritura de cartas a los estudiantes y la representación de paisajes emocionales, integrados como parte del proceso de construcción de los cuadernos creativos. Estas estrategias no solo facilitan el trabajo personal, sino que también impulsan la cohesión grupal y el apoyo mutuo entre colegas.

El proyecto subraya la importancia de la regulación emocional, promoviendo un ambiente educativo más saludable y empático. Asimismo, busca posicionar a los docentes como agentes activos de su propio bienestar, proporcionando herramientas prácticas para enfrentar desafíos emocionales y laborales en su día a día.

***PALABRAS CLAVES:*** Arteterapia, bienestar docente, inteligencia emocional, identidad docente, agotamiento emocional.

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto aborda el uso del cuaderno creativo como dispositivo de arteterapia grupal para reducir el agotamiento emocional en docentes de educación en Santiago de Chile. Este problema, caracterizado por altos niveles de desgaste emocional y deterioro de la identidad docente, tiene un impacto directo en la calidad de vida de los profesores y en sus interacciones pedagógicas, afectando indirectamente el bienestar estudiantil. La propuesta se fundamenta en principios de arteterapia y teoría de la inteligencia emocional, posicionando la creatividad como un medio para la introspección y la autorregulación emocional.

El objetivo principal del proyecto es promover el bienestar emocional y fortalecer la identidad docente mediante la implementación de sesiones grupales basadas en el autorretrato y el uso de cuadernos creativos. Estas herramientas buscan ofrecer un espacio seguro para la expresión emocional, la exploración del sentido vocacional y la reconstrucción de la narrativa personal de los docentes, contribuyendo así a mitigar el desgaste profesional.

La metodología contempla la realización de 12 sesiones grupales de arteterapia, diseñadas bajo un enfoque participativo y reflexivo. Los participantes serán docentes de colegios que de manera libre optan por participar de las actividades grupales. Cada sesión estará estructurada para fomentar la introspección, la conexión emocional y el intercambio de experiencias entre los asistentes, promoviendo el desarrollo de competencias emocionales clave como la cohesión grupal y regulación emocional, basándose en los principios de inteligencia emocional, desde la visualización y construcción de la identidad docente.

No obstante, el proyecto enfrenta ciertas limitaciones propias de su naturaleza, como la subjetividad de los cambios emocionales esperados, la dependencia del compromiso de los participantes y el alcance temporal de la intervención. Estas consideraciones se abordan cuidadosamente para minimizar su impacto en los resultados esperados.

El documento se organiza de la siguiente manera: En el primer capítulo se plantea el problema y la justificación de este. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, el cual incluye una revisión de literatura sobre identidad docente, agotamiento emocional docente, bienestar docente, inteligencia emocional y arteterapia. El tercer capítulo detalla los antecedentes

teóricos empíricos que sostienen los últimos hallazgos en investigaciones científicas relacionadas con el agotamiento emocional en docentes y arteterapia. El cuarto capítulo desarrolla la metodología del proyecto de aplicación, describiendo las características de los participantes, el diseño de las sesiones y los instrumentos de evaluación. Finalmente en el capítulo de proyecciones se presenta el desarrollo de conclusiones del proyecto de aplicación y como se le podría dar viabilidad al proyecto, las consideraciones con el mismo para que se realice, las posibles implicancias de la intervención y una reflexión crítica sobre sus aportes al ámbito educativo y al bienestar docente.

Con esta propuesta, se busca contribuir al desarrollo de herramientas innovadoras que respondan a las necesidades emocionales de los docentes, fortaleciendo su identidad profesional y generando un impacto positivo tanto en ellos como en las comunidades escolares donde trabajan.

## **CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Las profesoras y los profesores desempeñan un rol que implica planificar, impartir clases, coordinar actividades, resolver problemas y sostener una constante demanda afectiva por parte del alumnado, lo que caracteriza a la profesión por sus altos requerimientos tanto cognitivos como emocionales. Tales exigencias pueden llevar al profesorado a un estado de agotamiento emocional, definido como una sobrecarga física y mental en respuesta a demandas laborales intensas y sostenidas (Maslach et al., 2001). El agotamiento emocional, componente central del síndrome de burnout, tiene un impacto que trasciende la salud mental del profesorado, afectando también la calidad de la enseñanza y el bienestar de las y los estudiantes (Asadi et al., 2018).

En el ámbito educativo, el agotamiento emocional está influido por diversos factores, como las relaciones entre docentes y estudiantes. Las interacciones marcadas por la indisciplina o comportamientos agresivos generan frustración, lo que intensifica el estrés cognitivo y emocional de las y los docentes, dificultando que encuentren sentido en su trabajo (Baeriswyl et al., 2021, Hendrickx et al., 2021). Este contexto perpetúa prácticas educativas que pueden generar problemas emocionales a los estudiantes y profundizar el círculo del agotamiento emocional (Aldrup et al., 2018). Además, la falta de apoyo y cohesión grupal agrava la situación, ya que priva al profesorado de herramientas para manejar las tensiones en el aula y reconectar con su vocación profesional (Espinoza, 2021; SENDA, 2017).

Actualmente en el contexto educativo y principalmente en el ámbito docente se ha manifestado un alza en la deserción laboral, siendo una consecuencia directa de la incapacidad de gestionar las emociones debido a la falta de recursos personales y laborales, una realidad preocupante en Chile (Elige Educar, 2021). Para mantener su rol, es fundamental atender al bienestar docente. Según Tenorio-Vílchez y Sucari (2021), aspectos como el cuidado de la salud, la motivación, el manejo emocional, las relaciones interpersonales, el autocuidado y la autoestima son claves para superar estas situaciones y fortalecerse en el contexto educativo. En este marco, la construcción de una identidad docente sólida resulta esencial. La exposición constante a retos

en el aula puede desencadenar crisis de identidad que, aunque desafiantes, también representan oportunidades para el cambio y el fortalecimiento del sentido de ser docente (Gohier et al., 2002).

Un enfoque integral que fomente el desarrollo de competencias emocionales a través de espacios terapéuticos puede marcar la diferencia. Cuando se incorporan terapias de arte creativas, este enfoque tiene el potencial de mejorar el bienestar psicológico de los profesionales, como lo demuestran los hallazgos de la investigación realizada por Moss et al. (2022) en el ámbito de la salud. La arteterapia grupal, mediante herramientas como los cuadernos creativos o el autorretrato, emergen como una alternativa viable, ya que dichos dispositivos facilitan la reflexión emocional, fortalecen la identidad docente y estimulan la cohesión grupal, considerando el el arteterapia (AT) como un método de alta eficacia para abordar el burnout y contribuyendo a la mejora cualitativa de la enseñanza (González Pérez, 2021; Tjasink et al., 2023).

## **1.2 Justificación del problema**

El agotamiento emocional docente es parte de un problema que no solo afecta a quienes ejercen la profesión, sino también repercute en el sistema educativo en su conjunto, impacta en la calidad de la educación, las relaciones pedagógicas, la salud mental del profesorado, como también en el rendimiento y desarrollo integral del alumnado (Asadi et al., 2018, Maslach et al., 2001).

Según datos de Fundación Chile (2020), el 57% de los docentes presenta un desgaste extremo, lo que los sitúa en un alto riesgo de desarrollar burnout. Además, los niveles de agotamiento en el profesorado son significativamente mayores que en otras profesiones como trabajadores de empresas e instituciones públicas distintas a la labor docente.

La enfermedad profesional o relacionada con el trabajo se entiende como un deterioro de la salud mental y física que puede manifestarse en aislamiento social, alteraciones en el peso, llanto fácil, ausentismo y evitación de responsabilidades laborales. Las licencias médicas, permisos administrativos y el absentismo son indicadores de deterioro de la salud laboral y también una estrategia frecuente para tomar distancia de la organización y recuperarse (Cuadra et al., 2015).

En docentes de educación básica y media, la presencia de síntomas asociados al burnout es similar tanto en quienes solicitan licencia médica como en quienes no lo hacen. Según Born et al. (2001), un 27 % no presenta burnout, un 53 % es proclive a desarrollarlo y un 20 % ya lo padece.

Entre las principales causas de esta problemática se encuentra la limitada oferta de apoyo organizacional y de programas de bienestar docente. Las escuelas suelen carecer de espacios donde los profesores puedan abordar las demandas emocionales derivadas de su labor, lo que propicia desconexión emocional y dificulta la gestión de relaciones pedagógicas (UNESCO, 2016; SENDA, 2017).

Asimismo, las relaciones entre docentes y estudiantes, fundamentales para el aprendizaje, pueden convertirse en un factor de agotamiento emocional, especialmente cuando los profesores enfrentan conductas externalizantes como agresión o problemas de disciplina de los estudiantes (Aloe et al., 2014; Hendrickx et al., 2021). Estas situaciones generan frustración y estrés en los docentes, limitan el aprendizaje de las y los estudiantes y obstaculizan el desarrollo de conductas prosociales (Braun et al., 2020).

En Chile, cerca de 8.200 profesores abandonan las aulas cada año, lo que representa una deserción laboral docente del 4,1% anual. Según Elige Educar (2021), si no se toman medidas efectivas para atraer estudiantes a la profesión docente y retener a quienes ya ejercen, el déficit podría alcanzar los 26.273 docentes idóneos para el año 2025. En este contexto, las redes de apoyo y la cohesión grupal emergen como estrategias clave. Espinoza (2021) subraya que estas redes fortalecen la resiliencia emocional y fomentan un clima de colaboración en las comunidades escolares, lo que contribuye a reducir el estrés docente.

Uno de los factores que pueden provocar crisis de identidad en los docentes son las tensiones en el aula, lo que desencadena procesos de cambio y transformación personal. Estas crisis impactan la autoimagen profesional y las estrategias para enfrentar las contradicciones que surgen en el entorno escolar (Ortega & Jara, 2019).

La inteligencia emocional (IE) se presenta como un recurso fundamental en este escenario. Según Mayer y Salovey (1997), la IE comprende competencias como la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, habilidades esenciales para enfrentar las

demandas emocionales del aula. Estas competencias no solo mejoran la capacidad del docente para gestionar el estrés, sino que también fortalecen las relaciones pedagógicas, eje central para promover conductas prosociales en el alumnado (Hendrickx et al., 2021).

Por otro lado, la arteterapia grupal ofrece herramientas efectivas para transformar el desgaste emocional. A través de dispositivos como los cuadernos creativos y el autorretrato, los docentes pueden reflexionar, procesar sus emociones y reconectar con su vocación y su identidad profesional. Este proceso fortalece su autoeficacia, entendida como la confianza en su capacidad para afrontar los desafíos laborales (González Pérez, 2021). Además, fomenta la cohesión grupal y crea redes de apoyo indispensables para manejar el estrés y promover un desarrollo profesional saludable (Ríos Reátegui, 2022).

El desarrollo de la inteligencia emocional en combinación con estrategias como la arteterapia refuerza la regulación emocional y facilita la construcción de relaciones pedagógicas positivas (Mayer & Salovey, 1997; Rauterkus et al., 2024), contribuyendo significativamente al bienestar del profesorado y al fortalecimiento del sistema educativo, por lo cual es fundamental que se realicen intervenciones que promuevan su desarrollo en el ámbito educativo.

En este sentido, las prácticas arteterapéuticas, como los cuadernos creativos basados en el autorretrato, ofrecen a los docentes una herramienta para explorar su autoimagen emocional y profesional. Este proceso fortalece el autoconocimiento y fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional en sus relaciones pedagógicas, lo que contribuye tanto a su bienestar como a la creación de un entorno educativo más equilibrado entre la vocación y las exigencias laborales (López & Serrano, 2024; Yuan et al., 2020).

El uso de metodologías basadas en las artes, como el libro de artista, el cuaderno creativo y otros lenguajes visuales, potencia la reflexión identitaria y el proceso creativo como medio de exploración profesional, un punto de partida que impulsa un proceso narrativo e investigativo. Estas dinámicas permiten abrir espacios simbólicos y no verbales esenciales en la educación, promoviendo una comprensión más profunda de la identidad docente y su trayectoria profesional (López & Serrano, 2024).

## **CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1 Identidad docente**

La identidad docente es un proceso dinámico e interactivo de construcción y transformación personal y profesional, caracterizado por la continua autoevaluación y reflexión sobre el rol del docente. Este proceso abarca tanto las influencias internas –como la autopercepción y los valores individuales– como las externas, derivadas de la interacción social y el contexto de la práctica profesional. La identidad se configura a través de un balance entre identificación, en referencia a modelos y valores compartidos, e identización, que subraya la singularidad y experiencia biográfica del docente. Esta identidad evoluciona en respuesta a desafíos e interacciones, apoyándose en la búsqueda de coherencia, competencia, autoestima y autogestión (Galaz, 2011; Gohier et al., 2002; Ortega & Jara, 2019).

#### ***2.1.1 Las emociones en la construcción de identidad docente***

Las emociones desempeñan un papel central en la identidad docente, ya que reflejan y expresan los significados que los profesores atribuyen a su "yo" profesional y personal. Comprender esta identidad implica conectar las emociones con el autoconocimiento, pues no solo representan vivencias, sino que también permiten a los docentes dar sentido a su rol y transformarse en su práctica educativa. Además, el cuidado, a pesar de ser una labor emocional que exige al docente, resulta esencial para su motivación en el ejercicio de la enseñanza (Newberry, 2010). En este contexto, el cuidado no solo forma parte del desarrollo personal al integrar las emociones, sino que también se consolida como un componente de la identidad docente, ya que los profesores actúan como agentes educativos responsables de gestionar y promover el bienestar de sus estudiantes (O'Connor, 2007).

Este enfoque pone de relieve cómo las emociones influyen en la formación y el cambio de la identidad docente, al tiempo que resalta el impacto de los constructos sociales, tanto individuales como grupales, en la creación y mantenimiento de ideas sobre las emociones en el ámbito educativo (Zembylas, 2003).

### ***2.1.2 Desde la identificación hacia la identización***

La identidad docente se configura como un proceso dinámico e interactivo que integra múltiples dimensiones personales y profesionales, en constante diálogo con el entorno. Esta construcción identitaria se basa en la integración de dos procesos complementarios: la identificación y la identización (Gohier et al., 2002). Mediante la identificación, el docente se alinea con los valores y expectativas del grupo profesional, consolidando un sentido de pertenencia a una comunidad educativa compartida. A su vez, la identización (Redondo, 2012) permite al docente expresar y desarrollar aquellos aspectos únicos y personales, como sus experiencias y perspectivas individuales, que le otorgan una identidad profesional diferenciada dentro de ese mismo colectivo.

La construcción de la identidad docente avanza a través de una relación dialéctica entre el “yo” y el “nosotros”. En esta relación, el docente negocia constantemente entre su autopercepción individual y la representación colectiva de la profesión la cual a lo largo de la vida del profesional se va construyendo y reconstruyendo constantemente (Beijaard et al., 2004). A través de esta interacción, el docente no solo se autoafirma como un individuo con valores y objetivos únicos, sino que también fortalece su rol como parte de una comunidad con metas y normas comunes.

### ***2.1.3 Fase de crisis y transformación docente***

La fase de crisis es una parte crucial del desarrollo de la identidad profesional del docente, ya que actúa como un catalizador para el crecimiento y la transformación (Sikes et al., 1985). En el modelo presentado por Gohier et al. (2002), la crisis ocurre cuando el docente enfrenta situaciones de conflicto o desequilibrio en su práctica, que pueden ser provocadas por factores internos (como dudas personales sobre sus competencias) o externos (cambios en el contexto escolar, dificultades con estudiantes o colegas).

Durante esta fase, el docente experimenta una profunda reflexión y autoevaluación, lo que le permite cuestionar sus prácticas, valores y metas (Marcia et al., 2012). Estos momentos de crisis son vistos como oportunidades para redefinir su identidad profesional, fortaleciendo su autoconocimiento y competencia. Es importante destacar que, aunque las crisis pueden ser

desestabilizadoras, al resolverse suelen aumentar la congruencia, autoestima y sentido de dirección del docente.

## **2.2 Agotamiento emocional docente**

El agotamiento emocional es un componente clave dentro del Síndrome de Burnout (SB), el cual es catalogado como un síndrome de riesgo laboral que afecta negativamente la salud, la seguridad y el bienestar de las personas, además de impactar su calidad de vida en el trabajo (Asadi et al., 2018). En este contexto, la docencia es una de las profesiones con mayor vulnerabilidad a desarrollar problemas de salud mental, entre los cuales se incluye el burnout debido a las altas demandas emocionales y laborales que enfrentan en el aula. Es un fenómeno clave que impacta negativamente en la calidad de la enseñanza, las relaciones con los estudiantes y la satisfacción laboral, la cual a su vez también presenta un factor contextual sociodemográfico (Tabares-Díaz, et.al., 2020).

El burnout está conceptualizado como un constructo multidimensional: "un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal" (Maslach et al., 2001). De estos tres componentes, el agotamiento emocional se considera el núcleo del síndrome y su manifestación más evidente, caracterizándose por sentimientos de fatiga física y emocional en el contexto laboral (Klusmann et al., 2020).

### ***2.2.1 Relación docente-estudiante***

El agotamiento emocional docente se vincula estrechamente con la relación que se establece con sus estudiantes, influenciando el estado anímico y la capacidad de gestión emocional para manejar situaciones desafiantes de manera efectiva (Chang, 2009; Spilt et al., 2011). La importancia de esta relación radica en que el tiempo destinado a las dinámicas en el aula es considerablemente mayor y por lo tanto se comprende como un elemento crucial para la salud y bienestar emocional del docente (Corbin et al., 2019).

**2.2.1.1 Impacto en la relación docente-estudiante.** La relación entre el agotamiento docente y la calidad de la relación profesor-alumno ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones. La capacidad de adaptación y el afrontamiento asertivo de los profesores bajo

contextos educacionales emocionalmente demandantes es crucial para un óptimo desarrollo de clases, por lo que los altos niveles de estrés y agotamiento emocional docente posibilitan relaciones negativas con los estudiantes (Herman et al., 2017). Sin embargo, las relaciones positivas entre docentes y alumnos pueden actuar como un amortiguador, mejorando el bienestar de los profesores.

Las relaciones positivas, caracterizadas por cercanía, calidez y conexión, generan satisfacción profesional y bienestar emocional. Por el contrario, las relaciones conflictivas, marcadas por negatividad y falta de rapport, son una fuente importante de estrés laboral. Este contraste resalta la importancia de estas relaciones no solo para el disfrute y motivación de los profesores, sino también para su salud mental (Klassen et al., 2012; Sabol & Pianta, 2012).

Por otro lado, Hasty et al. (2023) resalta cómo una relación profesor-alumno más positiva puede predecir una disminución en las conductas externalizantes a lo largo del tiempo, lo que impacta directamente en el compromiso estudiantil dentro del aula. De esta manera, se observa que tanto el agotamiento docente como la conducta de los estudiantes son procesos interrelacionados que pueden afectar el rendimiento académico y las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

**2.2.1.2 Implicaciones para el rendimiento estudiantil.** La relación entre las emociones del docente y el rendimiento estudiantil se ve afectada por el tipo de apoyo brindado. Nurmi et al. (2017) encontraron que los docentes tienden a brindar más apoyo educativo a los estudiantes con problemas de conducta, aunque esto reduce su afecto positivo hacia ellos con el tiempo. Este fenómeno sugiere que, si bien los profesores intentan compensar el comportamiento disruptivo con mayor apoyo, el impacto emocional que genera el comportamiento problemático afecta negativamente la relación afectiva entre el docente y el estudiante, lo que podría influir en el rendimiento académico.

### ***2.2.2 Conductas externalizantes de los estudiantes***

Las conductas externalizantes, según Achenbach y Edelbrock (1978), son patrones de comportamiento disruptivo que se manifiestan hacia el entorno externo, como agresión, desobediencia e impulsividad. Los estudiantes que presentan dichas conductas disruptivas y

comportamientos agresivos en el aula se asocian a relaciones conflictivas con los profesores, siendo uno de los factores que más contribuyen al agotamiento emocional de los docentes, incrementando la carga emocional y la dificultad para mantener un ambiente de enseñanza adecuado (O'Connor et al., 2011).

**2.2.2.1 Conductas disruptivas en el aula.** Las conductas disruptivas son aquellas acciones recurrentes, de bajo impacto pero frecuentes, que ocurren en el aula o en la escuela. En las aulas y espacios educativos, es común encontrar estudiantes que, aunque no sean agresivos ni violentos, muestran conductas disruptivas. Estos comportamientos, aunque de menor gravedad, son persistentes y frecuentes (Abellán, 2020). Su presencia constante puede alterar el ambiente de aprendizaje, dificultando no solo la concentración de los estudiantes, sino también el desarrollo normal de las clases. Algunas de estas conductas incluyen hablar en exceso, interrumpir al docente, no seguir las instrucciones o distraerse fácilmente. (Álvarez-Hernández et al., 2016; Saco-Lorenzo et al., 2022).

**2.2.2.2 Problemas de disciplina y agresión.** La disciplina es una parte esencial del aprendizaje, ya que enseña a los estudiantes a convivir en sociedad. Por ello, se considera un aspecto clave dentro del entorno educativo (García-Carmona, et al., 2018). Además, se reconoce la disciplina como un conjunto de reglas y estrategias que ayudan a mantener el orden en la escuela. Este orden es necesario para que los estudiantes alcancen los objetivos del proceso educativo (Gotzens et al., 2003).

Rocio Palma (2006) en “Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar” menciona que la agresión es una reacción emocional intensa y hostil frente a un conflicto, ya sea visible, latente o persistente. Es una conducta descontrolada que busca imponerse o ganar en la relación, incluso a costa de los intereses o el bienestar físico y emocional de la otra persona. En lugar de resolver el problema, la agresión generalmente agrava la disputa, mostrando una falta de recursos o habilidades para expresar emociones, necesidades e intereses de manera saludable. Por esta razón, manejar la agresión requiere estrategias específicas que permitan restaurar el diálogo y la cooperación.

Los problemas de disciplina junto con los de agresión afectan negativamente el ambiente en la escuela, el cual se refiere a la calidad de las relaciones y las interacciones entre estudiantes,

docentes y demás miembros de la comunidad educativa influyendo significativamente en el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes, por lo que un clima escolar deteriorado puede perjudicar su aprendizaje y bienestar general (Blaya, 2003; Cid et al., 2008; Cuervo et al., 2010; Galloway, 2003).

### ***2.2.3 Deserción laboral***

El agotamiento emocional en los docentes está estrechamente relacionado con la deserción en la profesión, siendo un factor recurrente señalado en diversas investigaciones (Madigan & Kim, 2021). A nivel global, la disminución del personal docente, combinada con una baja incorporación de nuevos profesores en formación, proyecta una crisis educativa que se agrava con el tiempo (UNESCO, 2016). En Chile, este problema ya está siendo considerado con una proyección de impacto significativo, como lo reflejan los datos del área de investigación de Elige Educar (2021).

Borman y Dowling (2008) señalan que la deserción docente no es simplemente un fenómeno de rotación laboral "saludable", sino que está influenciada por una serie de factores personales y profesionales. Estos factores pueden variar a lo largo de la carrera docente y, en muchos casos, están fuertemente moderados por las condiciones laborales. Así, las políticas e iniciativas institucionales desempeñan un papel crucial para mitigar la deserción y mejorar la satisfacción laboral de los docentes.

## **2.3 Bienestar docente**

El bienestar docente es un concepto integral y dinámico entendido como un ideal de bienestar físico, mental y social que incorpora dimensiones sociales, culturales y comunitarias, así como también el bienestar desde la subjetividad (Bakker & Oerlemans, 2011). Este enfoque no solo considera la valoración positiva que cada persona realiza sobre su vida en términos emocionales, sociales, físicos e intelectuales, sino también su estado afectivo actual (SENDA, 2017).

En el ámbito educativo, el bienestar laboral de los profesores ha evolucionado desde una visión centrada en la mitigación de factores de desgaste propios de la práctica educativa hacia una

perspectiva más positiva, orientada a promover la satisfacción laboral. Este cambio se basa en el fortalecimiento de capacidades y recursos personales y colectivos, y está estrechamente vinculado a las relaciones interpersonales que los docentes establecen con directivos, colegas, estudiantes y apoderados (Chávez & Quiñónez, M. 2007; SENDA, 2017).

Además, el bienestar docente es fundamental tanto para la satisfacción profesional como para la calidad de la enseñanza. Este concepto, introducido inicialmente por Diener (1984) y enriquecido por otros investigadores, abarca dimensiones esenciales como el bienestar emocional, la autonomía, la calidad de las relaciones laborales, la estabilidad financiera y la satisfacción vital (Ryff, 1989). Keyes (2002) amplió esta visión al integrar los aspectos emocional, psicológico y social de la salud mental, destacando la conexión entre el bienestar docente y su florecimiento profesional.

Acton y Glasgow (2015) subrayan la importancia de incorporar el bienestar en la formación y el desarrollo profesional de los docentes, ya que fomenta habilidades clave como la gestión del trabajo emocional y la construcción de redes de apoyo. Sin embargo, una problemática recurrente es que los docentes suelen priorizar el bienestar de sus estudiantes sobre el propio, lo que puede derivar en un deterioro significativo de su salud emocional (O'Sullivan et al., 2021). Por su parte, Warr (1994) define el bienestar en el contexto laboral a través de dimensiones como el bienestar afectivo, la aspiración y el sentido de competencia, conceptos que son igualmente relevantes para los docentes.

### ***2.3.1 Falta de apoyo y espacios para fomentar el bienestar docente***

El bienestar docente se ve profundamente afectado por el agotamiento emocional, que a menudo es resultado de la ausencia de espacios terapéuticos y sistemas de apoyo efectivos (UNESCO, 2016; SENDA, 2017). Esta falta de recursos no solo perjudica la salud emocional de los profesores, sino que también repercute en el desempeño académico de sus estudiantes. Sin programas que aborden las necesidades emocionales de los docentes, la problemática se agrava, afectando negativamente las estrategias pedagógicas y la relación con sus alumnos. Esto, a su vez, reduce la motivación estudiantil e impide el desarrollo de comportamientos prosociales en el entorno escolar (Braun et al., 2020; Madigan & Kim, 2021).

Cheng (2022) analiza los factores asociados al agotamiento en profesores de inglés como lengua extranjera y destaca tres elementos principales: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja autoeficacia. Su estudio resalta cómo las demandas emocionales y la falta de apoyo social contribuyen a intensificar el desgaste, subrayando la importancia de fomentar la colaboración y fortalecer el respaldo institucional como estrategias para enfrentar esta situación. Además, se enfatiza que el agotamiento docente no solo tiene efectos negativos en los profesores, sino también en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes.

### ***2.3.2 Recursos personales***

La revisión de la literatura sobre los recursos personales de los docentes revela un enfoque integral en la comprensión de cómo las características personales y el bienestar psicológico del profesorado impactan en su eficacia y compromiso profesional. En primer lugar, González et al. (2014) establece que el estado emocional de los docentes es fundamental para la percepción de su autoeficacia. No solo es necesario formar a los docentes en competencias técnicas, sino también en el manejo cognitivo-emocional, destacando la importancia de las virtudes humanas desde la perspectiva de la Psicología Positiva.

Es importante señalar que los docentes que disponen de recursos personales para gestionar situaciones de estrés tienden a experimentar menos síntomas de desgaste psicológico, mayor eficacia en sus prácticas pedagógicas, niveles más altos de relajación y una mejor calidad del sueño. Según Cornejo Chávez (2009), estos recursos se conforman principalmente por dos variables clave: las estrategias individuales para enfrentar el estrés y una autoestima fortalecida.

Existe un impacto de las crecientes exigencias y responsabilidades que enfrentan los docentes, lo que ha transformado la imagen y la percepción social de su labor. La autoeficacia y la motivación se presentan como factores críticos en este contexto, donde las creencias y experiencias previas de los docentes juegan un papel fundamental en su desempeño. Este artículo enfatiza la necesidad de comprender las percepciones de los docentes sobre su propia eficacia y motivación para optimizar su práctica educativa (Extremera et al. 2010).

### ***2.3.3 Recursos laborales y apoyo institucional***

La falta de recursos y espacios para atender el bienestar emocional docente incrementa significativamente el riesgo de agotamiento emocional. Las instituciones educativas suelen carecer de programas efectivos que brinden apoyo emocional o terapéutico, lo que intensifica la sensación de sobrecarga y aislamiento entre los profesores (Extremera, et. al., 2005).

Diversos factores materiales e institucionales contribuyen a esta problemática. En términos laborales, los docentes enfrentan condiciones de precariedad, como bajas remuneraciones, inestabilidad laboral y la necesidad de asumir un segundo empleo, particularmente en el sector privado. Asimismo, reportan jornadas excesivas, con más de un 85% de su tiempo dedicado al trabajo en aula, superando el límite legal, y falta de tiempo para el descanso. A nivel ergonómico, predominan exigencias físicas como permanecer de pie por largos periodos, forzar la voz y adaptarse a cambios bruscos de temperatura, mientras que las infraestructuras educativas suelen carecer de mobiliario adecuado, iluminación apropiada y aislamiento acústico. Estas condiciones dificultan el trabajo docente y aumentan el desgaste físico y emocional (Cornejo Chávez, 2009).

En cuanto a las demandas laborales, se identifican cargas excesivas, roles ambiguos y conflictos frecuentes con estudiantes, especialmente en colegios municipales y técnico-profesionales. Sin embargo, los docentes de estos establecimientos también destacan por percibir un mayor control sobre sus labores y la posibilidad de tomar decisiones, aunque los espacios para prácticas reflexivas y colaboración son limitados y poco efectivos (Extremera, et. al., 2005).

Por último, las percepciones de apoyo social varían según el tipo de establecimiento, siendo los docentes de colegios subvencionados quienes reportan un entorno más colaborativo y seguro. No obstante, en el sector municipal, los docentes enfrentan mayores niveles de inseguridad y actos de violencia, lo que impacta aún más su bienestar y desempeño profesional (Cornejo Chávez, 2009).

### ***2.3.4 Red de apoyo y cohesión grupal***

La escuela desempeña un rol clave como red social comunitaria, facilitando la interacción entre diversos actores para promover la salud y el bienestar de todos sus integrantes (Espinoza, 2021). En este contexto, el apoyo social que ofrecen las comunidades educativas resulta fundamental para fortalecer el bienestar docente, ya que proporciona acceso a información relevante, retroalimentación emocional y refuerzo social. Estos elementos no solo mejoran la confianza de los profesores frente a situaciones escolares estresantes, sino que también impactan positivamente en el aprendizaje y la motivación de la comunidad educativa para asumir nuevos retos.

Adicionalmente, el desarrollo de vínculos saludables dentro de la comunidad educativa beneficia tanto a estudiantes como a docentes, promoviendo el bienestar colectivo y potenciando estrategias de innovación y desarrollo profesional que suelen quedar fuera de las reformas educativas tradicionales (Cruz, 2008).

En este sentido, la cohesión social dentro de las escuelas se vuelve un factor determinante, ya que una comunidad educativa sólida no solo minimiza las disparidades, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad mutua entre sus integrantes. Como señala Hopenhayn (2007), una sociedad cohesionada es aquella en la que sus miembros colaboran en la búsqueda del bienestar común, fortaleciendo el compromiso con objetivos compartidos y evitando la fragmentación social

## **2.4 Inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey**

La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión, además de generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y regularlas para promover el desarrollo personal e intelectual (Ashkanasy & Battel, 2022; Mayer & Salovey, 1997). Mayer y Salovey proponen un modelo de IE que, considerada una inteligencia genuina, se caracteriza por su capacidad adaptativa y funcional, sugiriendo que las emociones actúan como herramientas clave para enfrentar y resolver problemas en contextos cambiantes, facilitando una mejor adaptación al entorno (Sternberg & Kaufman, 1998). Este modelo de IE comprende cuatro competencias esenciales:

percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, las cuales, al desarrollarse, benefician la salud mental, el bienestar social y el desempeño laboral (Berrocal & Pacheco, 2005). Además, el desarrollo de la IE se asocia con el éxito en relaciones personales y profesionales, destacando su importancia en docentes que enfrentan constantes demandas emocionales en su labor diaria (Salovey & Grewal, 2005).

### ***2.4.1 Componentes claves de IE***

El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) define cuatro componentes clave, descritos por Berrocal y Pacheco (2005) como habilidades fundamentales:

- 1) La percepción emocional consiste en identificar, valorar y expresar emociones tanto en uno mismo como en los demás, reconociendo señales emocionales en distintos contextos y diferenciando entre expresiones auténticas y engañosas.
- 2) La facilitación emocional del pensamiento permite integrar las emociones en el sistema cognitivo, orientando la atención hacia información relevante y adaptando el enfoque de pensamiento de acuerdo con el estado emocional, estimulando la creatividad y la capacidad de adaptación.
- 3) La comprensión emocional se basa en la habilidad de etiquetar y analizar emociones, identificando sus causas y relaciones en interacciones interpersonales; esto implica interpretar emociones complejas y comprender sus transiciones en diversos contextos.
- 4) La regulación emocional involucra una gestión reflexiva de las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual, mitigando estados emocionales negativos y potenciando los positivos, sin reprimir o exagerar el contenido emocional. En conjunto, estas habilidades proporcionan al individuo herramientas esenciales para gestionar su vida emocional con profundidad y flexibilidad.

En el contexto de la docencia, las respuestas emocionales negativas a los estresores externos representan un factor significativo en el desarrollo del estrés profesional. Rauterkus et al. (2024) destacan que la regulación emocional —en particular la capacidad de controlar las propias emociones— es un predictor importante en la reducción del estrés percibido en los

docentes, resaltando la necesidad de desarrollar estas competencias en la formación profesional. La teoría del modelo extendido de regulación emocional (Sheppes et al., 2015) identifica puntos críticos en la gestión de las emociones, como la detección de la necesidad de regulación, la elección de estrategias, la implementación táctica y el monitoreo del proceso, los cuales son vitales para prevenir psicopatologías asociadas.

#### ***2.4.2 Afrontamiento emocional docente***

El afrontamiento es un proceso dinámico que varía en función de demandas y conflictos particulares, generando estrategias que se hallan desde el vínculo e interacciones interpersonales individuales desde la infancia y la familia (Lazarus, 1985; Macías et al., 2013). En el contexto de los docentes, este proceso abarca tres elementos principales: a) La comparación entre las reflexiones o acciones reales del docente frente a lo que normalmente haría en situaciones similares. b) Un análisis de las ideas y comportamientos del docente dentro de un contexto específico. c) La evolución del afrontamiento en respuesta a la interacción, que implica una modificación constante de pensamientos y comportamientos.

Según Lazarus (1999), cada estrategia de afrontamiento tiene objetivos particulares que determinan su función, mientras que los resultados de cada una refleja su efectividad:

- 1) Afrontamiento orientado al problema: Este tipo de afrontamiento busca reducir el estrés mediante cambios conductuales, interviniendo en la fuente de estrés o en la relación entre el individuo y su entorno. Además, abarca estrategias tanto cognitivas como emocionales, como la confrontación directa y la resolución de problemas (Lazarus, 1999).
- 2) Afrontamiento orientado a la emoción: Su propósito es disminuir el impacto emocional del estrés, tratando de conservar un estado emocional positivo, modificar la experiencia emocional asociada a la situación estresante o alterar la relación entre emoción y situación. Estrategias como la evitación, el distanciamiento o incluso el escape son comunes en este enfoque (Lazarus, 1999).

La inteligencia emocional también está ligada al uso de estrategias de afrontamiento que ayudan a los docentes a manejar el estrés y las situaciones de conflicto de manera efectiva. Estas

estrategias son fundamentales para reducir el impacto emocional de los desafíos en el aula, favorecen la estabilidad socioemocional en los estudiantes y prevenir el agotamiento emocional en docentes (Ramírez et al., 2022).

### ***2.4.3 Autoeficacia docente***

La autoeficacia docente se refiere a la creencia que tienen los educadores sobre su capacidad para influir en el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes. Esta noción está basada en la teoría del psicólogo Albert Bandura (1978), quien postuló que las creencias en la autoeficacia son fundamentales para el comportamiento humano y la motivación. La autoeficacia docente es la percepción que tiene un docente sobre su habilidad para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, así como para afrontar desafíos y resolver problemas en el aula, con el fin de influir de manera efectiva y positiva a sus estudiantes (Covarrubias y Mendoza, 2016).

La percepción de autoeficacia se refiere a la confianza de los docentes en su capacidad para gestionar las demandas de su trabajo, basado no solo en los conocimientos adquiridos por la formación académica, sino en la praxis del quehacer cotidiano en la que sus capacidades le permiten vislumbrar nuevas estrategias para mejorar experiencias futuras (Dunn & Rakes, 2011).

El fortalecimiento de la autoeficacia, a través de la arteterapia, ayuda a reducir el agotamiento emocional y aumenta la capacidad de los docentes para manejar los desafíos en el aula (Bottiani et al., 2019).

## **2.5 Arteterapia**

### ***2.5.1 Arteterapia como medio para el bienestar***

La arteterapia es un enfoque que utiliza el arte como herramienta principal para promover la salud mental y el bienestar integral. A través de la expresión artística, busca fortalecer hábitos saludables tanto a nivel psicológico como social, sirviendo como medio para la comunicación y la superación de problemas emocionales. Este proceso creativo no solo favorece la autorregulación emocional y el autoconocimiento, sino que también potencia la autoestima y

mejora el bienestar físico y psicológico, contribuyendo a la prevención de problemas de salud y al fomento de una mejor calidad de vida (Pérez López de la Rica, 2023).

Las experiencias artísticas tienen un impacto profundo en las dinámicas sociales, ofrecen un espacio para la conexión y la interacción humana desde la creatividad. Participar en actividades artísticas fomenta un sentido de pertenencia al permitir que las personas se sientan parte de un grupo. Estas experiencias permiten a las personas expresarse de maneras no verbales, lo que facilita la empatía y la comprensión mutua (Dumas & Aranguren, 2013; Gilraldez-Hayes, 2020).

### ***2.5.2 Arteterapia grupal***

El carácter crítico de la actividad artística colaborativa desempeña un papel fundamental en la reconstrucción de la identidad docente y en la reinterpretación de los imaginarios relacionados con las artes visuales. El aprendizaje, entendido como un proceso transformador, no se limita a un momento puntual, sino que constituye una evolución continua a lo largo de toda la vida laboral. Esta evolución también afecta a la identidad profesional, que se encuentra en constante proceso de reconfiguración. Cada vez que los docentes reflexionan sobre su práctica, re-crean y re-piensen su identidad profesional. En este sentido, la evaluación del grupo y de los participantes es una parte inherente del aprendizaje cooperativo, pues implica una reelaboración constante de los procesos educativos (Álvarez Rodríguez & Bajardi, 2015).

Asimismo, la importancia de la grupalidad en arteterapia radica en que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales. Para aprender a pensar, el individuo necesita del otro, ya sea a través de su presencia, su discurso, su diálogo o mediante otras formas de expresión posibles. Al fomentar la pertenencia, la identidad, la cooperación y la circulación de afectos, no solo promovemos la actividad arteterapéutica en diversos grupos, sino que también enriquecemos los resultados al trabajar con enfoques interdisciplinarios. En esta construcción grupal, se logra una comprensión más profunda y adecuada de los individuos, ya que el intercambio colectivo permite observar, analizar y resignificar las experiencias compartidas de manera integral (Farias, 2007).

### ***2.5.3 Autoetnografía y construcción identitaria***

En los inicios la autoetnografía surgió como un género alternativo a la etnografía tradicional dentro de la investigación cualitativa. Desde los años 70, se comenzó a criticar la autoridad del etnógrafo, su supuesta objetividad al observar la realidad y la ausencia de una postura personal que trascendiera la mera descripción de hechos e interpretaciones (Peral Jiménez, 2012). Esta crítica dio lugar a un paradigma que integra las vivencias y perspectivas del investigador, promoviendo una visión más participativa y subjetiva.

En el ámbito arteterapéutico aplicado a docentes, este enfoque integra los principios de la arteterapia con la investigación reflexiva, permitiendo a los educadores identificar patrones emocionales y comportamentales que influyen tanto en su bienestar personal como en su práctica docente. A través de esta metodología, los docentes pueden profundizar en el conocimiento de sí mismos y reforzar su identidad personal y profesional mediante sus creaciones, ya que en arteterapia cualquier producto personal es valorado y utilizado como una herramienta para la afirmación de la identidad (Dumas & Aranguren, 2013).

Feliu (2007), siguiendo la expresión de Laurel Richardson, sitúa la autoetnografía dentro de las Prácticas Analíticas Creativas, las cuales combinan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales con el propósito de generar conocimiento social a través de prácticas creativas. Esta aproximación permite a los educadores explorar su autopercepción, lo que mejora la transparencia en su relación con los alumnos y fortalece la conexión emocional con ellos (O'Keeffe, 2015).

Desde este enfoque metodológico, la autoetnografía no solo facilita la reconexión de los docentes con sus pasiones y vocación, sino que también los impulsa a reflexionar sobre su práctica educativa, promoviendo una transformación que beneficia tanto su desarrollo personal como profesional (López y Serrano, 2024).

### ***2.5.4 Cuaderno creativo en la construcción de los relatos laborales***

Los diarios creativos basados en el arte se presentan como herramientas poderosas para apoyar el desarrollo de competencias profesionales y fomentar la autoconciencia en contextos

terapéuticos y educativos. Al ser utilizados de manera reflexiva y analítica, permiten a los docentes explorar su autopercepción y comprender mejor su rol en la docencia, promoviendo así su crecimiento personal y profesional (Stjernswärd & Glasdam, 2023).

El cuaderno creativo, como dispositivo arteterapéutico, proporciona un espacio seguro y personal para que los docentes documenten sus vivencias, reflexionen sobre sus prácticas y expresen sus emociones a través del arte. Este proceso no solo facilita la autorreflexión, sino que también permite identificar y gestionar las emociones asociadas al agotamiento emocional y a los desafíos propios de la identidad docente (González Pérez, 2021).

En el contexto de la investigación narrativa, el uso del cuaderno creativo está vinculado al análisis de los entornos discursivos que influyen en cómo las experiencias y los significados se integran en las identidades de los docentes. Este enfoque considera a la emoción como un recurso clave para la construcción de la identidad profesional. Al estudiar las interacciones en el aula y en los entornos escolares, donde los docentes están emocionalmente comprometidos, es posible explorar los aspectos personales, sociales y culturales/históricos que modelan su identidad (Stjernswärd & Glasdam, 2023).

En relación con la escritura, esta también desempeña un papel crucial en el proceso de autoconocimiento. La escritura reflexiva y creativa permite que emerjan aspectos ocultos de la persona, lo que impacta positivamente en la elaboración y comprensión de las problemáticas que enfrenta. Este tipo de práctica facilita una mayor concienciación y promueve la resolución de conflictos internos, reforzando así la identidad y el bienestar de los docentes (Dumas & Aranguren, 2013).

### ***2.5.5 Autorretrato y su uso en Arteterapia***

El autorretrato se define como una imagen o representación que una persona crea de sí misma a través de expresiones artísticas como la pintura, la fotografía o el dibujo (Real Academia Española, 2024). A diferencia del retrato, donde el artista representa a otro, el autorretrato es un proceso reflexivo en el que el creador y el modelo son la misma persona. Este acto no se limita a las artes plásticas, ya que también se reconocen autorretratos en otras disciplinas, como la literatura, aunque con procedimientos y resultados diferentes (Cid, 1985).

El autorretrato puede concebirse tanto como un acto descriptivo, centrado en la representación visual de lo observado, como una profunda reflexión en el proceso de autodescubrimiento (Ramos et al., 2021). Es, por tanto, una actividad íntima que enfatiza la introspección y que puede ser fundamental para promover el autoanálisis en contextos terapéuticos o educativos.

El autorretrato es una experiencia transformadora que invita a mirar más allá de la superficie y enfrentar una imagen que refleja no solo cómo te ves, sino las emociones que emergen de este encuentro, reconociéndose desde la creación y la interacción con la imagen simbólica (Vera, 2014). Cuando este proceso ocurre en un entorno de confianza, rodeado de personas que comparten experiencias similares, su efecto terapéutico se potencia. En ese espacio seguro, el autorretrato se convierte en una herramienta poderosa para explorar la identidad, procesar emociones y fomentar un autoconocimiento profundo y liberador.

## **CAPÍTULO III: ANTECEDENTES TEÓRICO-EMPÍRICOS AL PROYECTO.**

El agotamiento emocional docente, núcleo del síndrome de burnout, es un fenómeno multidimensional con graves implicaciones para la salud mental de los profesores, la calidad de la enseñanza y el ambiente escolar. Este fenómeno está influenciado por factores como las relaciones interpersonales, las conductas disruptivas de los estudiantes, las estrategias de afrontamiento, la falta de apoyo institucional y las exigencias emocionales del aula (Asadi et al., 2018; Maslach et al., 1996). En este apartado se integran investigaciones recientes y relevantes para justificar la intervención arteterapéutica propuesta.

### **3.1 Estudios desde la arteterapia**

#### ***3.1.1 Arteterapia y agotamiento emocional***

En contextos educativos, los docentes enfrentan múltiples factores estresantes, como altas cargas laborales, demandas emocionales y conductas disruptivas en los estudiantes, lo que incrementa el riesgo de desarrollar agotamiento emocional (Aldrup et al., 2018).

La arteterapia ha sido reconocida como una estrategia eficaz para abordar el desgaste emocional y prevenir consecuencias más graves, como licencias por estrés o depresión (Serrano Morales, 2006). Según Maciá Rico (2023), esta intervención no solo ayuda a reducir el estrés laboral, sino que también mejora significativamente la salud emocional de los participantes. De manera similar evidenció en su investigación que la implementación de programas de arteterapia no solo reduce los niveles de agotamiento emocional, sino que también incrementa el empoderamiento psicológico, fortaleciendo la capacidad de los individuos para afrontar situaciones adversas (Maciá Rico, 2023).

En el ámbito educativo, la percepción de mala conducta estudiantil está directamente relacionada con el aumento del agotamiento emocional y la disminución del entusiasmo docente (Aldrup et al., 2018). Ante esto, Acton y Glasgow (2015) destacan que la arteterapia promueve el bienestar docente al proporcionar espacios creativos para la expresión emocional, mitigando el estrés derivado de estas dinámicas. Por su parte, Peral Jiménez (2012) señala que las

intervenciones arteterapéuticas generan una reducción significativa del estrés y un impacto positivo en el bienestar personal y profesional de los educadores.

### ***3.1.2 Arteterapia e inteligencia emocional***

La arteterapia ha sido reconocida como una herramienta efectiva para fortalecer la inteligencia emocional (IE) en diversos contextos educativos. Por ejemplo, Ríos Reátegui (2022) realizó un estudio con familias de una institución educativa, donde más del 50% de las participantes se encontraba en el nivel "Por mejorar" en IE. Los resultados mostraron que las participantes integraron aprendizajes en su vida cotidiana que les permitieron comprender mejor las dinámicas familiares y mejorar la relación con sus hijos. Asimismo, el programa de arteterapia implementado en este estudio resultó efectivo para desarrollar habilidades emocionales, como identificar y gestionar las propias emociones y las de los demás, promoviendo relaciones saludables consigo mismas, con sus familias y con su entorno social.

Por otro lado, en el contexto de formación docente, Martín-Piñol, et al. (2017) llevaron a cabo una experiencia piloto en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona durante el curso 2015/2016. Este proyecto, diseñado desde el área de expresión plástica, buscó dotar al futuro profesorado de herramientas emocionales y creativas que pudieran implementar en sus aulas. Los resultados mostraron que las actividades propuestas lograron que los participantes adquirieran recursos para adaptar estas herramientas en sus contextos educativos específicos.

Además, Bottiani et al. (2019) destacaron que factores como la inteligencia emocional aplicada desde la autoeficacia docente, el apoyo entre colegas y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje pueden reducir el estrés y el agotamiento, moderando el impacto de las conductas disruptivas estudiantiles sobre el bienestar del docente. Sin embargo, este estudio también encontró que el estrés, más que el agotamiento, se asocia con una disminución en la calidad de la enseñanza, lo que subraya la complejidad de los efectos emocionales en la labor docente.

### ***3.1.3 Arteterapia y bienestar***

Peral Jiménez (2012) destaca la efectividad de talleres de arteterapia dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales, en riesgo de exclusión social y al profesorado, ofreciendo

un espacio dedicado a la atención y cuidado de los educadores. Este enfoque no solo fomenta la salud emocional de los docentes, sino que también repercute positivamente en la calidad educativa. La autora subraya que el bienestar psicológico del profesorado es fundamental para mejorar las relaciones con los alumnos y que las experiencias en estos talleres permiten trabajar aspectos personales que impactan tanto en la vida profesional como personal de los participantes.

En entornos laborales, la arteterapia ha mostrado su contribución al bienestar mental de los empleados, como en casos documentados de personas en tratamientos psiquiátricos que lograron abandonar el uso de medicamentos psicotrópicos gracias a la creación de un espacio seguro donde se sintieron escuchados (Peral Jiménez, 2012). Además, la participación grupal en estos talleres fomenta una dinámica de apoyo mutuo, donde los individuos aprenden a valorar y resignificar tanto su propio dolor como el de los demás. Este proceso de escucha y acogida genera un impacto positivo en la salud mental, reduciendo significativamente el estrés (Acton y Glasgow, 2015).

La implementación de arteterapia dentro de los horarios laborales del profesorado, incluyendo tanto las horas de impartición como las dedicadas a la preparación de talleres y reuniones, refuerza el bienestar personal y profesional de los educadores. Esto es particularmente relevante en profesiones relacionadas con el cuidado, donde el equilibrio emocional influye directamente en el desempeño laboral (Peral Jiménez, 2012).

En este sentido, la arteterapia no solo reduce el estrés, sino que también facilita la construcción de relaciones más saludables en el ámbito laboral, mejorando el clima educativo. Como resultado, esta práctica se posiciona como una estrategia integral para el desarrollo del bienestar, al atender tanto las necesidades individuales como las dinámicas grupales que favorecen la autorreflexión y el fortalecimiento de vínculos emocionales (Marçal, I., 2006).

### **3.2 Otros estudios desde el bienestar docente**

La calidad de las relaciones profesor-alumno tiene un impacto significativo en la salud emocional de los docentes. Estudios longitudinales, como los de Hasty et al. (2023), demostraron que las relaciones positivas predicen una disminución de las conductas disruptivas y una mejora

en la participación en el aula, mientras que las relaciones conflictivas incrementan el agotamiento emocional docente (Corbin et al., 2019).

Por otro lado, Shackleton et al. (2019) encontraron que la percepción de falta de apoyo institucional y actitudes negativas de los estudiantes exacerbaban el estrés laboral, dificultando la gestión de los desafíos disciplinarios. Este hallazgo refuerza la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales como estrategia clave para prevenir el burnout.

En un metaanálisis realizado por Aloe et al. (2014), se encontró que la mala conducta de los estudiantes tiene una fuerte relación con las tres dimensiones del burnout: el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal. La conducta disruptiva de los estudiantes representa una carga constante para los docentes, lo que incrementa su agotamiento emocional y, a largo plazo, afecta su compromiso y desempeño profesional. Estas dinámicas no solo afectan al docente a nivel personal, sino que también deterioran la calidad del aprendizaje en el aula (Baeriswyl et al., 2021).

La gestión inadecuada de la disciplina en el aula es otro factor que intensifica el agotamiento. Cuervo et al. (2010) señalan que los docentes suelen emplear estrategias convencionales como el castigo y la negociación, las cuales son insuficientes para abordar las causas subyacentes de los problemas de disciplina. Herman et al. (2019) encontraron que los docentes con bajo afrontamiento ante conductas disruptivas presentaban mayores tasas de depresión y despersonalización, en comparación con aquellos que mostraban un enfoque adaptativo y resiliente.

Las estrategias de afrontamiento influyen directamente en cómo los docentes manejan el estrés y protegen su bienestar. MacIntyre et al. (2020) señalan que el afrontamiento activo, como la reevaluación cognitiva, mejora los resultados psicológicos, mientras que el afrontamiento de evitación incrementa la ansiedad y el agotamiento. Bottiani et al. (2019) añadieron que docentes con mayor autoeficacia y recursos personales tienden a experimentar menor estrés, incluso frente a conductas disruptivas.

Además, Zhang et al. (2019) destacaron que un afrontamiento positivo actúa como mediador entre el capital psicológico y el agotamiento emocional, especialmente en docentes con

más de 10 años de experiencia. Este hallazgo subraya la importancia de fomentar competencias emocionales como parte de las estrategias de prevención del burnout.

La inteligencia emocional (IE) es un recurso esencial para la regulación emocional en el ámbito educativo. Martínez-Monteagudo et al. (2019) encontraron que docentes con baja IE presentaban mayores niveles de agotamiento emocional, ansiedad y estrés, mientras que aquellos con habilidades desarrolladas en regulación emocional mostraban mayores niveles de bienestar y realización personal.

En investigaciones aplicadas en el área de enseñanza de idiomas, Ghanizadeh y Royaei (2015) mostraron que la regulación emocional y las estrategias de trabajo emocional, como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva, influyen directamente en el agotamiento docente. Dichas estrategias ayudan a modificar la respuesta emocional a situaciones estresantes mediante la reinterpretación de eventos y la moderación de la expresión emocional. Por otro lado, en su estudio con docentes de inglés como lengua extranjera en China, Ma y Liu (2024) subrayan la relación significativa entre el bienestar, la regulación emocional y la reducción del agotamiento profesional, sugiriendo que la adecuada gestión emocional puede ser un recurso preventivo. Finalmente, Chang (2020) aboga por una formación docente que incluya la reevaluación de creencias sobre las normas emocionales, permitiendo a los docentes desarrollar habilidades de autorregulación efectivas para enfrentar las demandas emocionales del aula

La falta de apoyo institucional y las dinámicas laborales exigentes son factores que contribuyen al desgaste emocional docente. García-Carmona et al. (2018) encontraron que los docentes de secundaria enfrentan un riesgo elevado de burnout, debido a factores como la carga de trabajo y la conciliación de la vida laboral y personal. Acuña y de la Paz Bruschi (2014) señalan que la falta de recursos institucionales para apoyar a los docentes afecta negativamente su bienestar, aumentando las tasas de agotamiento y deserción laboral.

Madigan y Kim (2021) analizan cómo los síntomas del burnout (agotamiento, cinismo e ineficacia) son predictores de la intención de abandonar la profesión, destacando que estos riesgos son más determinantes que los beneficios asociados a la satisfacción laboral. Klusmann et al. (2020) añadieron que tanto las molestias relacionadas con el trabajo como las personales están

significativamente asociadas con un mayor agotamiento emocional, mientras que las mejoras en ambas áreas reducen los niveles de estrés.

Los estudios revisados confirman que la arteterapia es una herramienta eficaz para abordar el agotamiento emocional docente, destacando el uso del cuaderno creativo y el autorretrato como dispositivos clave en la exploración emocional y la construcción de identidad profesional. Estas estrategias permiten a los docentes procesar y resignificar sus experiencias, promoviendo la autorreflexión y fortaleciendo su bienestar emocional. Además, la integración de prácticas arteterapéuticas en el ámbito educativo ha demostrado generar efectos positivos en el bienestar, la inteligencia emocional y la cohesión grupal, aspectos fundamentales para la prevención del agotamiento emocional y la mejora del clima escolar.

Sin embargo, a pesar de la evidencia existente, la literatura especializada aún presenta una escasez de estudios que aborden de manera específica la aplicación de la arteterapia en docentes, y específicamente con los instrumentos implicados (autorretrato y cuadernos creativos), lo que abre un campo de investigación en desarrollo. Esta brecha académica refuerza la relevancia del presente proyecto, que no solo busca validar los beneficios de la arteterapia en la reducción del agotamiento emocional, sino que también pretende ampliar el conocimiento sobre su impacto en el fortalecimiento de la identidad y bienestar docente. En este sentido, la propuesta se posiciona como una contribución innovadora en el campo de la educación y la salud mental, ofreciendo un modelo de intervención que puede ser replicado y adaptado en distintos contextos educativos.

## **CAPÍTULO IV: PROYECTO DE APLICACIÓN**

### **4.1 Área de desarrollo del magister**

El presente proyecto de aplicación considera el área de **promoción de la salud a través de las artes, contribuciones de las artes en los determinantes sociales de la salud, educación y arte en la salud**. Los docentes contribuyen como un agente de cambio socioeducativo, por lo que existe la necesidad de promover su bienestar integral. En este sentido, las artes cumplen un rol en el bienestar psicológico y también favorecen la prevención en salud y una mejor calidad de vida (Gilraldez-Hayes, 2020), convirtiéndose en un recurso valioso a lo largo del ciclo vital y en distintos ámbitos relacionados con la salud.

La propuesta del proyecto incorpora la arteterapia grupal a través de autorretratos y diarios creativos, fomentando la regulación emocional y la reflexión profesional (Curran, 2012; López & Serrano, 2024). Este enfoque actúa en las intervenciones educativas actuales, mejorando el bienestar docente, previniendo el burnout y promoviendo un ambiente escolar saludable que beneficie tanto a educadores como a estudiantes (Finch et al., 2023).

### **4.2 Intervención**

#### **4.2.1 Población**

El proyecto está dirigido a docentes de colegios que se desempeñen en aulas regulares y no ocupen cargos administrativos o directivos, priorizando así a quienes enfrentan directamente las dinámicas del aula y las exigencias propias del rol educativo. Los participantes deben contar con disponibilidad horaria y un horario protegido que les permita asistir regularmente a las sesiones sin comprometer sus responsabilidades laborales, garantizando así su plena participación y compromiso con el proceso.

Para fomentar la inclusión, se busca aplicar estrategias que consideren las diferentes realidades de los docentes, como la flexibilidad en la organización de los talleres, la adaptación de materiales y actividades a distintos niveles de experiencia, y el uso de un lenguaje accesible y

respetuoso en todas las etapas del proyecto. Estas medidas asegurarán que el espacio sea acogedor y representativo de la diversidad de contextos educativos.

La convocatoria se realizará a través de canales institucionales, como coordinaciones pedagógicas y departamentos de bienestar, además de comunicaciones directas con los docentes para reforzar la invitación. En estas instancias, se enfatizará la confidencialidad del proceso, los beneficios de la participación y la voluntariedad de la misma.

El consentimiento informado será un requisito esencial para la participación. Se proporcionará un documento que explique de manera detallada y accesible los objetivos, las actividades y los posibles beneficios del proyecto, así como los derechos de los participantes, incluyendo el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas.

Los acuerdos establecidos con los participantes garantizarán la confidencialidad de sus experiencias y creaciones, el respeto por sus tiempos y la promoción de un espacio seguro para la expresión emocional y creativa. Los criterios de inclusión y exclusión, junto con las expectativas del proceso, serán explícitamente comunicados desde el inicio, asegurando claridad y transparencia para todos los involucrados

#### ***4.2.2 Fin o visión de futuro del proyecto***

Establecer la intervención arteterapéutica como una práctica sostenible y continua, integrada a las instituciones educativas a lo largo del tiempo como parte fundamental de un proyecto de bienestar en docentes de establecimientos educacionales.

#### ***4.2.3 Objetivo general del proyecto***

Reducir el agotamiento emocional en docentes de colegios mediante talleres de arteterapia grupal utilizando cuadernos creativos basados en el autorretrato.

#### ***4.2.4 Objetivo Específico del proyecto***

1. Fomentar la cooperación entre docentes mediante relatos laborales y experiencias en sala.
2. Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.
3. Promover la gestión de recursos personales y de inteligencia emocional del docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.

#### ***4.2.5 Diseño de intervención***

Las intervenciones arteterapéuticas planteadas en este proyecto se centran en la utilización del cuaderno creativo y el autorretrato como dispositivo y técnica fundamentales para promover el bienestar docente. Estos instrumentos son seleccionados por su capacidad de fomentar la autorreflexión, el autoconocimiento y la gestión emocional en contextos arteterapéuticos (Dumas & Aranguren, 2013; Vera, 2014). El cuaderno creativo se presenta como un dispositivo versátil que permite a los docentes registrar ideas, pensamientos y emociones utilizando una amplia gama de materiales, como reseñas, reflexiones, ilustraciones y dibujos. Este dispositivo no solo facilita un espacio de introspección, sino que también promueve un proceso de transformación personal a través de la interacción constante entre el usuario y su experiencia durante las sesiones. Al documentar sus vivencias de forma visual y escrita, los docentes pueden visualizar y explorar su mundo interior, otorgándole nuevos significados y reconociendo su crecimiento personal, además de fomentar la autoconciencia, la gestión emocional y contribuyendo a mitigar el agotamiento emocional (Stjernswärd & Glasdam, 2023; González Pérez, 2021). Este proceso convierte al cuaderno creativo en un símbolo de evolución y desarrollo, ayudando a los docentes a reflexionar profundamente sobre sus emociones y prácticas sesión a sesión.

Por otro lado, el autorretrato se integra como una técnica específica que permite a los participantes representar imágenes de sí mismos, sin la necesidad de recurrir a una descripción literal o realista de su rostro. Más que una representación física, el autorretrato es una herramienta introspectiva que confronta a los docentes con su autoimagen autopercibida, posibilitando un diálogo interno profundo. Este proceso promueve el autodescubrimiento y refuerza el vínculo

entre el individuo y su obra, proporcionando un entorno seguro para procesar emociones y reconocer aspectos esenciales de su identidad (Ramos et al., 2021; Vera, 2014). A través de este medio, los docentes pueden superar las limitaciones de la comunicación verbal, depositando en las imágenes aquello que resulta difícil expresar con palabras.

El empleo conjunto del cuaderno creativo y el autorretrato se asume como un puente de conexión con el individuo y un eje terapéutico que aborda de manera directa el bienestar emocional y profesional de los docentes (Ramos et al., 2021; Stjernswärd & Glasdam, 2023). Estas herramientas permiten explorar emociones relacionadas con el agotamiento emocional y la identidad docente, además de fomentar la autorreflexión y el autoconocimiento. El cuaderno creativo ofrece un espacio simbólico para documentar y reinterpretar las experiencias vividas, mientras que el autorretrato refuerza la introspección y la aceptación personal.

El cuaderno creativo destaca por su versatilidad, ya que funciona como un contenedor adaptable para diversas materialidades utilizadas durante el proyecto. Este dispositivo no solo actúa como un medio de registro y archivo, sino que también resguarda las creaciones de los usuarios, ofreciéndoles la libertad de explorar una amplia variedad de materiales artísticos, con la excepción de aquellos de gran volumen. Su diseño permite integrar y conservar las obras realizadas, promoviendo una experiencia creativa personalizada que potencia la expresión y reflexión individual.

A través de la práctica y uso del cuaderno creativo y los autorretratos, los docentes tendrán la oportunidad de observarse a sí mismos desde nuevas perspectivas, lo que contribuirá a una mayor comprensión y tolerancia hacia su realidad cotidiana. Al promover un equilibrio entre sus emociones y su desempeño profesional, estas herramientas arteterapéuticas se posicionan como elementos clave para reducir el agotamiento emocional y potenciar el bienestar docente en contextos educativos desafiantes.

#### *4.2.5.1 Consideraciones éticas*

El desarrollo de este proyecto, enfocado en el bienestar docente a través de prácticas arteterapéuticas, exige una atención cuidadosa a varias consideraciones éticas fundamentales para garantizar el respeto y la protección de los participantes.

Es esencial obtener el consentimiento informado de cada docente participante. Esto implica proporcionar información clara y comprensible sobre los objetivos, metodologías, posibles beneficios y riesgos del proyecto, así como el marco institucional que lo respalda. Los docentes deben saber que su participación es completamente voluntaria y que tienen derecho a retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias negativas. El formulario de consentimiento debe incluir aspectos como la duración, los procedimientos específicos, y los posibles efectos adversos, asegurando así el pleno respeto a la autonomía personal (Ferrero et al., 2019).

La confidencialidad es otro pilar ético clave. Las emociones, experiencias y obras compartidas durante los talleres deben manejarse con estricta privacidad. Esto incluye proteger los relatos y creaciones de los participantes, evitando su uso fuera del contexto del proyecto sin su consentimiento explícito. Este compromiso con la intimidad y el respeto es fundamental en cualquier práctica relacionada con la salud y el bienestar, reforzando la confianza de los docentes en el proceso (Sancho Martín & Laborda Soriano, 2015).

Dado que las actividades pueden tocar aspectos emocionales profundos, es imprescindible garantizar un espacio seguro donde los participantes se sientan respetados y acompañados. El proyecto debe contar con profesionales capacitados en el manejo de crisis emocionales para intervenir en caso necesario. Además, se enmarca en una aproximación que utiliza el arte como medio de expresión y no como psicoterapia, minimizando riesgos emocionales y promoviendo la adhesión al proceso (Ojeda, 2017).

Asimismo, el proyecto debe ser equitativo y accesible, asegurando la inclusión de docentes con distintas experiencias, habilidades y contextos laborales. Se debe adaptar el contenido y los recursos a las necesidades de cada participante, promoviendo un enfoque que respalde la equidad como un desafío ético central en salud. Esto implica empoderar a los docentes y trabajar desde una perspectiva inclusiva, alineada con los determinantes de la salud (Jardines Méndez, 2007).

Por último, se debe respetar en todo momento la dignidad y derechos de los participantes. Esto incluye permitir que cambien de opinión o se retiren del proyecto sin repercusiones, proteger

la privacidad de los datos que compartan, monitorear continuamente su bienestar para prevenir situaciones de riesgo y mantenerlos informados sobre los resultados del proyecto (Castro, 2004).

#### 4.2.5.2 Presentación del proyecto

<b>Tabla 1</b>			
<b>Componentes</b>		<b>Actividades</b>	<b>Estrategias de Registro y/o Evaluación</b>
<b>Objetivo General:</b> Reducir el agotamiento emocional de docentes de colegios mediante talleres de arteterapia grupal utilizando cuadernos creativos basados en el autorretrato.	<b>Objetivo específico 1:</b> Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Representación del estado emocional del docente a través de un paisaje, utilizando símbolos, colores y formas.</li> <li>● Los docentes crean el encuadrado de su cuaderno creativo utilizando materiales sensoriales y personalizados.</li> <li>● Escribir vivencias del aula, luego crear una obra plástica como respuesta a otro relato recibido.</li> </ul>	<p><b>Registro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuaderno creativo como medio de registro sesión a sesión.</li> <li>-Fotografías de las obras</li> </ul> <p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del proceso semanal</li> <li>-Group Environment Questionnaire (GEQ)</li> </ul>

- Simulación de una clase a través de juego de roles, con reflexión sobre las emociones y situaciones vividas.

**Objetivo específico 2:**

Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.

- Los docentes reflexionan sobre momentos clave de su carrera y crean una línea de tiempo representada con símbolos. Luego, elaboran un autorretrato integrando estos momentos.
- Escriben cartas de agradecimiento a los estudiantes que han influido en su trayectoria docente, y las colocan en sobres dentro de sus cuadernos creativos.
- Los docentes crean tres autorretratos representando su

**Registro**

- Cuaderno creativo como medio de registro sesión a sesión.
- Fotografías de las obras

**Evaluación**

- Observación del proceso semanal
- Teacher Identity Measurement Scale (TIMS)

identidad docente en el pasado, presente y futuro, y comparten sus reflexiones sobre el proceso.

**Objetivo específico 3:**

Promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.

- Los docentes reflexionan y representan visualmente las emociones experimentadas durante su jornada laboral, usando colores y formas para simbolizar las emociones de cada momento del día.
- Utilizando la metáfora de la mochila, los docentes representan las cargas emocionales y laborales que llevan, reflexionando sobre cómo aligerarlas y mejorar su bienestar.
- Los docentes crean un

**Registro**

- Cuaderno creativo como medio de registro sesión a sesión.
- Fotografías de las obras

**Evaluación**

- Observación del proceso semanal
- Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

mapa emocional de su semana, asignando colores y formas a las emociones predominantes en diferentes momentos, y reflexionan sobre patrones emocionales y estrategias para gestionarlos.

**Tabla 2**

Componente 1 (Características)	Promover espacios de colaboración permite construir redes de apoyo entre colegas, esenciales para mitigar el agotamiento emocional y fortalecer la cohesión grupal en el contexto educativo, facilitando un entorno laboral más saludable y resiliente.
N° de sesiones	4 sesiones
Frecuencia	Semanalmente, 1 vez a la semana.
Duración de sesión	1 hora pedagógica (90 minutos)
N° de participantes	12 participantes
Tipo de actividad	Actividad grupal cerrada
Infraestructura requerida	Sala privada, con sillas para cada integrante, mesas o mesones e iluminación.
Materiales de arte	Papel blanco, cartulinas de colores, cartón, hilo, aguja, punzón, cola

	fría, tijeras, corta cartón, papel blanco, revistas, lanas, telas, témpera, acrílico, pinceles, plumones, pastel graso, pegamento en barra, silicona fría, pistola de silicona, barras de silicona	
Descripción general del proceso	En cada sesión, se invita a los participantes a explorar sus emociones, experiencias y aspiraciones mediante diversas actividades artísticas, como la creación de paisajes emocionales, cuadernos creativos, reflexiones sobre vivencias en el aula y simulaciones de situaciones docentes. Las actividades están diseñadas para fomentar la cohesión grupal, el diálogo voluntario y la reflexión profunda, ayudando a los docentes a reconectar con su vocación, fortalecer su bienestar emocional y mejorar su práctica educativa.	
Descripción de supuestos que podrían interferir en la realización del proyecto y logro de objetivos	<u>Factores contextuales:</u> Días feriados. Problemas con la sala. Impuntualidad. Abandono. Discontinuidad de participación.	<u>Factores psicoemocionales:</u> Surgimiento de conflictos personales entre colegas. Inseguridad a compartir por ser un espacio institucional. Sesgo al ser un espacio no productivo.

<b>Tabla 3</b>	
Componente 2 (Características)	El autorretrato fomenta la introspección y el fortalecimiento de la identidad profesional, permitiendo a los docentes reflexionar sobre su sentido de propósito y reconectar con su vocación, elementos clave para prevenir el agotamiento.
Nº de sesiones	3 sesiones

Frecuencia	1 vez a la semana durante 3 semanas consecutivas	
Duración de sesión	1 hora pedagógica (90 minutos)	
N° de participantes	12 participantes	
Tipo de actividad	Actividad grupal cerrada	
Infraestructura requerida	Sala privada, con sillas para cada integrante, mesas o mesones e iluminación.	
Materiales de arte	Papel blanco, cartulinas de colores, cartón, hilo, aguja, punzón, cola fría, tijeras, corta cartón, papel blanco, revistas, lanas, telas, témpera, acrílico, pinceles, plumones, pastel graso, pegamento en barra, silicona fría, pistola de silicona, barras de silicona, marcadores y temperas solidas.	
Descripción general del proceso	<p>El proceso arteterapéutico propuesto tiene como objetivo facilitar la introspección y la reconexión con la identidad docente a través de actividades creativas. En la actividad "Cinco partes de mí", los docentes reflexionan sobre momentos clave de su trayectoria profesional, representándolos visualmente. En "Carta a mis estudiantes", se enfocan en el impacto positivo que los estudiantes han tenido en su vocación, escribiendo cartas simbólicas de gratitud. Finalmente, en "Crecer es un camino largo", los docentes exploran su evolución personal y profesional mediante autorretratos que reflejan su pasado, presente y futuro. Estas actividades buscan promover la reflexión, fortalecer la identidad profesional y fomentar una conexión profunda con la docencia.</p>	
Descripción de supuestos que podrían interferir en la realización del	<u>Factores contextuales:</u> Días feriados. Problemas con la sala. Impuntualidad.	<u>Factores psicoemocionales:</u> Desinterés sobre el proceso de identización docente. Dificultad en la apertura

proyecto y logro de objetivos	Abandono. Discontinuidad de participación.	emocional y autobiográfica
-------------------------------	---	----------------------------

<b>Tabla 4</b>	
Componente 3 (Características)	El desarrollo de competencias emocionales fortalece la regulación emocional, mejora las relaciones pedagógicas y contribuye a reducir el estrés, generando un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el bienestar docente y estudiantil.
N° de sesiones	3 sesiones
Frecuencia	1 vez a la semana durante 3 semanas consecutivas
Duración de sesión	1 hora pedagógica (90 minutos)
N° de participantes	12 participantes
Tipo de actividad	Actividad grupal cerrada
Infraestructura requerida	Sala privada, con sillas para cada integrante, mesas o mesones e iluminación.
Materiales de arte	Cuaderno creativo, recortes de revistas, lápices de colores, marcadores, pinceles, pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas), témperas sólidas, tijeras, pegamento en barra.
Descripción general del proceso	El proceso arteterapéutico propuesto tiene como objetivo principal ayudar a los docentes a identificar, reflexionar y gestionar sus emociones en relación con su labor diaria. A través de actividades creativas, como la representación visual de sus emociones, la reflexión sobre sus cargas emocionales y la identificación de patrones emocionales, se busca fomentar la autoconciencia emocional y la autorregulación.

<p>Las actividades incluyen la creación de representaciones visuales de sus estados emocionales durante la jornada, la reflexión sobre las responsabilidades y desafíos que perciben como cargas, y la construcción de mapas emocionales que les permitan identificar cómo sus emociones fluctúan a lo largo del tiempo. Estas prácticas están diseñadas para facilitar el manejo de las emociones en el ámbito educativo y promover una relación más equilibrada y positiva con los estudiantes.</p>		
Descripción de supuestos que podrían interferir en la realización del proyecto y logro de objetivos	<u>Factores contextuales:</u> Días feriados. Problemas con la sala. Impuntualidad. Abandono. Discontinuidad de participación.	<u>Factores psicoemocionales:</u> Dificultad en la visibilización y regulación de emociones intensas.

*4.2.5.3 Estrategias de análisis de resultados*

El análisis de resultados de este proyecto constituye un proceso integral diseñado para evaluar la consecución del objetivo general y los tres objetivos específicos. Para ello, se emplearán dos métodos de evaluación: En base a instrumentos de evaluación cuantitativos y bitácoras de seguimiento del AT.

1) Instrumentos de evaluación cuantitativa

El primer método consiste en aplicar cuatro instrumentos validados que permiten cuantificar dimensiones clave relacionadas con el bienestar emocional y profesional de los docentes, los cuales son: el Maslach Burnout Inventory (MBI), el Group Environment Questionnaire (GEQ), la Teacher Identity Measurement Scale (TIMS) y el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Carron et al., 1985; Fernández-Berrocal et al., 2004; Fuentes & Sanzana, 2022; Maslach et al., 2001).

El diseño metodológico abarca dos momentos fundamentales de evaluación. La primera instancia se realizará posterior a la vinculación a la comunidad educativa (*Eva. Pre-sesión*), considerando que ya confirmaron los participantes, y antes de comenzar con las sesiones, teniendo un tiempo de 30 minutos para realizar los 4 test. Los instrumentos se aplicarán para establecer una línea base que represente el estado inicial de las dimensiones evaluadas. Posteriormente, al finalizar las 12 sesiones de intervención arteterapéuticas, en una instancia únicamente para aplicar los instrumentos evaluativos (*Eva. post-sesión*), replicando los mismos test para identificar los cambios generados por las actividades arteterapéuticas.

Cada instrumento ha sido seleccionado y adaptado para abordar objetivos específicos y dimensiones particulares del proyecto, los cuales son:

a) Maslach Burnout Inventory (MBI)(*Maslach et al., 2001*)

Este instrumento se centrará exclusivamente en la dimensión de agotamiento emocional, un componente crítico del burnout docente. Su objetivo será evaluar el cumplimiento del objetivo general del proyecto: reducir el agotamiento emocional en docentes mediante talleres de arteterapia grupal con cuadernos creativos basados en el autorretrato. Comparaciones entre las etapas pre y postintervención permitirán identificar si se ha logrado una disminución significativa en los niveles de agotamiento emocional. Los datos se vinculan directamente a que un mayor puntaje en los promedios del test se relacionaran con un mayor agotamiento emocional.

b) Group Environment Questionnaire (GEQ)(*Carron et al., 1985*)

Diseñado para medir la cohesión grupal, este instrumento evalúa cuatro dimensiones: atracción individual al grupo en lo social (ATG-S), atracción individual al grupo en tareas (ATG-T), integración grupal en lo social (GI-S) e integración grupal en tareas (GI-T). Los incrementos en estas subescalas indicarán mejoras en la colaboración, el apoyo mutuo y el compromiso colectivo, alineándose con el cumplimiento del objetivo específico n.º 1: fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.

c) Teacher Identity Measurement Scale (TIMS)(*Fuentes & Sanzana, 2022*)

Este instrumento explorará aspectos centrales de la identidad profesional docente, como el sentido de pertenencia, la conexión vocacional y el fortalecimiento de la identidad docente. Los resultados permitirán evaluar el logro del objetivo específico n.º 2: reconectar con la identidad y vocación profesional docente mediante la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato. Cambios positivos en las subescalas reflejarán una mayor introspección y conexión con la vocación.

d) Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004)

Este instrumento, fundamentado en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y en la escala de evaluación Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), fue posteriormente adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004), enfocando la medición en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Su propósito será analizar el objetivo específico n.º 3: promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo. Incrementos en claridad y reparación emocional indicarán una mejora significativa en las competencias emocionales.

Para el análisis de datos, se calcularán promedios grupales para cada dimensión evaluada en las etapas pre y postintervención. Además, los resultados se interpretarán de manera individual para cada instrumento, vinculándolos directamente con el cumplimiento de los objetivos específicos. Posteriormente, se integrarán para evaluar si el proyecto ha logrado su objetivo general: reducir el agotamiento emocional y mejorar el bienestar emocional y profesional de los docentes. Incrementos en las dimensiones clave evaluadas confirmarán la efectividad del programa, mientras que resultados negativos o estáticos señalarán áreas de mejora para futuras intervenciones. Este enfoque asegura un análisis coherente, sistemático y replicable, proporcionando bases sólidas para optimizar el impacto de la arteterapia en contextos educativos.

2) Bitácoras de seguimiento del AT

Por otra parte, los arteterapeutas, realizan un seguimiento de los procesos que lleva el grupo mediante la observación crítica y analítica, registrando en un cuaderno personal a modo de bitácora los avances, dificultades y reflexiones que surjan en las sesiones.

El cuaderno creativo y los autorretratos desempeñan un papel central en el análisis y evaluación de los procesos arte terapéuticos, proporcionando a los arteterapeutas herramientas clave para observar y reflexionar sobre el avance de cada participante sesión tras sesión.

El cuaderno creativo actúa como un archivo dinámico que registra de manera tangible la evolución del proceso terapéutico. A través de las obras, reflexiones, ilustraciones y materiales integrados en el cuaderno, los arteterapeutas pueden identificar patrones emocionales, cambios en la autopercepción y avances en la capacidad de expresión simbólica de los docentes. Este dispositivo facilita un análisis profundo del proceso creativo y emocional, permitiendo que aspectos difíciles de verbalizar se expresen a través de la producción artística. La elaboración de un diario visual, como lo es el cuaderno creativo, ayuda a los participantes a comprender su experiencia al integrar la creación artística con la escritura, promoviendo la reflexión y el autoconocimiento desde el registro de cada sesión (Deaver & McAuliffe, 2009).

Por su parte, los autorretratos, integrados en el cuaderno creativo, ofrecen una ventana profunda al mundo interno de los docentes. Cada autorretrato refleja no sólo cómo se ven o se autoperciben en un momento dado, sino también las emociones, tensiones y narrativas simbólicas que emergen en el proceso de creación. Esto permite a los arteterapeutas evaluar y monitorear la evolución de la relación de los participantes consigo mismos, así como los progresos en su capacidad para enfrentar y procesar emociones complejas, como también con los objetivos propuestos (Glaister, 1996; Muri, 2007).

Los arteterapeutas complementarán este análisis con sus bitácoras de apoyo, donde documentarán observaciones clave sobre el desarrollo de cada participante, el contenido emocional de las sesiones y las dinámicas grupales que emergen. Estas bitácoras, junto con el cuaderno creativo, se convertirán en herramientas indispensables para realizar un seguimiento integral del proceso terapéutico, identificar necesidades específicas y ajustar las intervenciones en función del progreso individual y grupal. En conjunto, estos dispositivos permiten asegurar la calidad y efectividad del proyecto en la promoción del bienestar docente.

#### ***4.2.6 Plan de trabajo (Carta Gantt)***

<b>Tabla 5</b>																
Mes	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
Semana	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
	Con voca toria	Eva. pre-sesión	sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4	sesión 5	sesión 6	sesión 7	sesión 8	sesión 9	sesión 10	sesión 11	sesión 12	Eva. post-sesión	Devolución
Red institucional (Vinculación comunidad educativa)	X															X
Instancias evaluativas		X													X	
Objetivo 1 Cooperación docente			X	X	X	X										
Objetivo 2 Vocación e identidad							X	X	X							
Objetivo 3 Inteligencia emocional										X	X	X				
Cierre													X	X		

#### 4.2.7 Setting y modalidad

El proyecto contempla la realización de 12 sesiones de intervención arteterapéutica, estructuradas en un formato semanal, con una duración de 90 minutos por sesión (equivalente a dos horas pedagógicas). La propuesta se organiza en las siguientes etapas:

Estructura de las etapas:

1. Primera etapa: 4 sesiones enfocadas en el primer componente.
2. Segunda etapa: 3 sesiones enfocadas en el segundo componente.
3. Tercera etapa: 3 sesiones enfocadas en el tercer componente.
4. Etapa de cierre: 2 sesiones dedicadas al cierre y reflexión grupal.

Cada sesión cuenta con:

- Actividad inicial: Aproximadamente 15 minutos, diseñada para facilitar la transición al espacio terapéutico, promover la relajación y preparar al grupo para la actividad principal.
- Actividad central: Aproximadamente 50 minutos, enfocada en cumplir con los objetivos específicos de la sesión y de la etapa correspondiente.
- Cierre: Aproximadamente 25 minutos, destinado a reflexionar sobre la experiencia, consolidar aprendizajes y fomentar la cohesión grupal.

La intervención se desarrollará en un formato grupal, con un máximo de 12 participantes por grupo. Este número garantiza un ambiente íntimo y manejable que fomente la interacción, la confianza y las dinámicas grupales.

El proceso creativo grupal estimula habilidades emocionales, cognitivas y conductuales, al tiempo que fortalece competencias clave para la interacción y el trabajo en equipo. Entre ellas, promueve el desarrollo de la asertividad y la capacidad de argumentación, fomenta la escucha activa y la negociación, facilita la toma de decisiones conjuntas y refuerza el reparto y cumplimiento de responsabilidades, consolidando así una dinámica de colaboración efectiva (Gutiérrez, 2019).

El grupo será cerrado, lo que significa que los mismos participantes permanecerán durante todo el proceso, favoreciendo la construcción de confianza y cohesión.

Las sesiones se llevarán a cabo en un espacio físico adecuado, seguro y confortable, que permita la libre expresión creativa y garantice la privacidad del grupo. El espacio debe contener:

- Silla para todos los participantes.
- Mesones.
- Ventanas y flujo de aire adecuado.

Dos arteterapeutas estarán presentes en cada sesión para acompañar y facilitar el proceso. Modalidad presencial que combina momentos estructurados y espacios semi-estructurados.

El proyecto contempla materiales que faciliten diferentes niveles de control en el proceso creativo (Ajamil, 2024):

Las actividades del componente uno “Fomentar la cooperación entre docente mediante relatos laborales y experiencias en sala” se desarrollarán bajo una modalidad mayormente estructurada, utilizando materiales de alto control, como papel, témpera sólida, punzón, lápices de colores y cartón. Estos materiales favorecen un proceso creativo con un enfoque más cognitivo, centrado en la simbolización y la narración.

De manera progresiva, en el segundo componente “Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato” y tercer componente “Promover la gestión de recursos personales y de inteligencia emocional del docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo” se incorporarán materiales de mediano y bajo control, como plumones, revistas, témpera líquida y greda, que facilitan una mayor expresión emocional y estimulan la percepción sensorial. En estos componentes, se fomentará una exploración creativa más libre y espontánea, promoviendo la construcción de identidad y la integración emocional. Se fortalece la tolerancia a la frustración y la autorregulación emocional, siempre dentro de un marco terapéutico contenedor.

## PROYECCIONES

Este proyecto se presenta como una intervención que impacta positivamente en el bienestar emocional de los docentes mediante la implementación de arteterapia grupal. Además de reducir el agotamiento emocional, se instala con la intención de fortalecer la identidad profesional y promover relaciones más saludables dentro de la comunidad educativa. La mejora en el bienestar docente no solo beneficia a los propios profesores, sino que también repercute directamente en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo socioemocional del alumnado, ya que un docente emocionalmente equilibrado es más capaz de generar un entorno de aprendizaje positivo, mantener interacciones pedagógicas saludables y fomentar la motivación estudiantil.

El bienestar docente no solo es un aspecto deseable, sino una condición fundamental para el desempeño profesional y el crecimiento personal. En un sistema educativo que demanda constante adaptación, creatividad y manejo de conflictos, los docentes deben contar con herramientas que les permitan gestionar el estrés y fortalecer su identidad profesional. La arteterapia, al centrarse en la autoexpresión y el reconocimiento emocional, facilita procesos de autoconocimiento y resiliencia, permitiendo a los profesores reconstruir su narrativa vocacional y fortalecer su sentido de agencia en la enseñanza.

El proyecto se fundamenta en investigaciones que han demostrado la efectividad de las prácticas artísticas en la gestión emocional y la construcción de estrategias de afrontamiento. El diseño de 12 sesiones permite un avance progresivo en la exploración y regulación emocional, mientras que el enfoque grupal fortalece la cohesión, el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia entre los docentes. Estrategias creativas como el cuaderno creativo y el autorretrato han demostrado ser herramientas eficaces para la introspección, reflexión y la construcción identitaria, contribuyendo al fortalecimiento del rol docente en contextos de exigencia emocional.

Sin embargo, la implementación de este tipo de intervenciones en el sistema educativo enfrenta desafíos estructurales. Entre los principales obstáculos se encuentran la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento de la arteterapia en políticas educativas y la ausencia de espacios institucionalizados para el cuidado docente. Además, la estructura del sistema educativo chileno tiende a priorizar la eficiencia y los resultados medibles por sobre el bienestar de sus trabajadores, perpetuando una lógica productivista que incrementa el agotamiento emocional del

profesorado. No obstante, el creciente interés en la salud mental del profesorado y la incorporación de programas de bienestar ofrecen oportunidades para integrar este enfoque de manera más amplia. Para garantizar su viabilidad y permanencia, es clave la sensibilización de los equipos directivos, la articulación con instancias de formación docente y el respaldo de políticas públicas que consideren la arteterapia como un recurso legítimo para la promoción del bienestar docente.

Desde un enfoque integral, la arteterapia se diferencia de otras intervenciones educativas o psicoterapéuticas al permitir una exploración simbólica de la experiencia personal, promoviendo habilidades como la simbolización, la improvisación y la experimentación sensorial, aspectos esenciales en el desarrollo profesional y emocional de los docentes. Además, su impacto en la promoción de estrategias de afrontamiento positivo, el fortalecimiento de la tolerancia a situaciones conflictivas y la atribución de sentido a la labor educativa favorece la satisfacción personal y profesional de los participantes. En este sentido, la arteterapia no solo se centra en la gestión del estrés, sino que también permite a los docentes reconstruir su identidad profesional y fortalecer la cohesión con sus pares, mitigando el aislamiento que muchas veces experimentan dentro del sistema educativo. Este enfoque no solo facilita el crecimiento individual, sino que también fortalece la construcción de redes de apoyo entre los docentes, contribuyendo a la reducción de la ansiedad y al establecimiento de objetivos personales y profesionales significativos.

La continuidad del proyecto dependerá de la implementación de mecanismos de evaluación periódica que permitan medir su impacto y detectar oportunidades de mejora. Además, su replicabilidad en otros contextos educativos contribuirá a validar su efectividad y a generar un diálogo más amplio sobre la necesidad de integrar estrategias de autocuidado y gestión emocional en las políticas educativas. Para su institucionalización, sería recomendable la creación de programas formales de formación docente en arteterapia, así como la inclusión de espacios de trabajo emocional en la jornada laboral de los docentes. Reconocer la arteterapia como una clave en el bienestar docente permitirá avanzar hacia un modelo educativo más humano y sostenible, donde el cuidado del profesorado se asuma como un pilar fundamental para la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, L. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y disminución de conductas disruptivas en Educación Primaria.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *The Australian Journal Of Teacher Education*, 40(40). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Acuña, S. & de la Paz Bruschi, M. (2014). Relación entre síndrome de burnout, bienestar
- Ajamil, E. G. (2024). La influencia de los materiales y las técnicas artísticas en el proceso de creación: revisión de paradigmas arteterapéuticos. *Arteterapia*, 19, e 85513. sicológico y estrategias de afrontamiento.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning And Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003> Praxis investigativa Redie, 12(22), 30-45
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-De-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde

la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>

Álvarez Rodríguez, M. D., & Bajardi, A. (2015). Arte colaborativo e identidad en la formación inicial del profesorado.

Asadi, J. A., Khalaf, S., Waaly, A. A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 24(03), 262-268.  
<https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>

Ashkanasy, N. M., & Battel, A. (2022). Emotional intelligence. En Elsevier eBooks (pp. 735-742). <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-91497-0.00035-7>

Baeriswyl, S., Bratoljic, C., & Krause, A. (2021). How homeroom teachers cope with high demands: Effect of prolonging working hours on emotional exhaustion. *Journal Of School Psychology*, 85, 125-139.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.002>

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2011). Subjective Well-being in Organizations. En Oxford University Press eBooks.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014>

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances In Behaviour Research And Therapy*, 1(4), 139-161.  
[https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107-128.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Redalyc.org*.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- Blaya, C. (2003). Violence á l'ecole et socialisation pro-fessionalle: les leçons du comparatisme. Ponencia presentada en Second International Conference on Violence in School: Research, Best Practices and Teacher Training. Québec: Université Laval
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review Of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Born , Davis & Young (2001). Relación entre la presencia del Síndrome de Burnout y el uso de Licencias Médicas debido a alguno de sus Síntomas Asociados, en Docentes de Educación Básica y Media.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal Of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Carron, A., Widmeyer, W., & Brawley, L. (1985). The Development of an Instrument to Assess Cohesion in Sport Teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal Of Sport Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
- Castro, L. R. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación. *Las investigaciones en terapia ocupacional. Revista chilena de terapia ocupacional*, (4), Pág-19.
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

- Chang, M. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers In Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cheng, Y. (2022). Investigating Factors Responsible for Teacher Burnout in English as Foreign Language Classes. *ncbi.nlm.nih.gov*
- Cid, C. (1985). Algunas reflexiones sobre el autorretrato. *Liño: Revista anual de historia del arte*(5), 177-204
- Cid H., P., Díaz M, A., Pérez, MV., Torruella P., M., & Valderrama A., M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia Y Enfermería/Ciencia Y Enfermería*, 14(2). <https://doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal Of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & sociedade*, 30, 409-426
- Covarrubias, C. G., y Mendoza, M. C. (2016). Adaptación y Validación del Cuestionario Sentimiento de Autoeficacia en una Muestra de Profesores Chilenos, <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>, *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108 .
- Cruz, M. L. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211

- Cuadra Martínez, D. J., Jorquera Gutiérrez, R. Á., & Pérez Cea, M. A. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Ciencia & trabajo*, 17(52), 1-6.
- Cuervo, Á. A. V., Cebrenos, M. M., & García, J. V. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004>
- Curran, J. (2012). An autoethnography of transition. Symposium: Transition issues and persons with ID. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(7-8). doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01583\_8.x
- Deaver, S. P., & McAuliffe, G. (2009). Reflective visual journaling during art therapy and counselling internships: a qualitative study. *Reflective Practice*, 10(5), 615-632. <https://doi.org/10.1080/14623940903290687>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dumas, M., & Aranguren, M. (2013). Beneficios del arteterapia sobre la salud mental. In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires
- Dunn, K. E., & Rakes, G. C. (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. *Learning Environments Research*, 14(1), 39-58. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9083-1>
- Elige Educar; Área de Investigación. (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/analisis-y-proyeccion-de-la-dotacion-docente-en-chile-2020/>

- Espinoza, C. (2021). Cuidado mutuo en la comunidad docente. MINEDUC. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Cuidado-mutuo-en-la-comunidad-docente.pdf>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1).
- Extremera, N., Durán, A., Montalbán, Fco. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158
- Farias, A. (2007). Arteterapia en Argentina: una historia, un relato, una versión. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 199-202.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Extraído el 15-4 desde <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferrero, A., De Andrea, N., & Lucero, F. (2019). La importancia del Consentimiento Informado y el Asentimiento en Psicología. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(2), 31-40.
- Finch, J. E., Akhavein, K., Patwardhan, I., & Clark, C. A. (2023). Teachers' self-efficacy and perceptions of school climate are uniquely associated with students' externalizing and internalizing behavior problems. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 85, 101512. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101512>

- Fuentes, L. V., & Sanzana, Á. G. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Fundación Chile (2020). Engagement y agotamiento docente: ¿qué energiza y agota a los profesores en contexto de pandemia?. FCH.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200005>
- Galloway, D. (2003). Should we try to reduce bullying. En *Memoire du deuxieme conference mondiale sur la Violence á l'ecole, Recherche, pratique exemplaires et formation des maîtres*. Québec.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology Of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal Of Pedagogies And Learning*, 10(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Gilraldez-Hayes, A. (2020). Artes y bienestar psicológico: Las artes como intervenciones positivas. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 10(20), 72-85.
- Glaister, J. A. (1996). Serial self-portrait: A technique to monitor changes in self-concept. *Archives Of Psychiatric Nursing*, 10(5), 311-318. [https://doi.org/10.1016/s0883-9417\(96\)80040-9](https://doi.org/10.1016/s0883-9417(96)80040-9)
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus

dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de L Éducation*, 27(1), 3-32.  
<https://doi.org/10.7202/000304ar>

González, T. M. P., Torres, L. H., & Carreres, A. L. (2014). FORTALEZAS y VIRTUDES PERSONALES DEL PROFESORADO y SU RELACIÓN CON LA EFICACIA DOCENTE. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD De Psicología*, 7(1), 141.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785>

González Pérez, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.  
<http://www.psicothema.es/pdf/1073.pdf>

Gutiérrez, E. (2019). Arteterapia en ámbitos clínicos. Modalidades de intervención. *AgrupArte Proyectos*.

Hasty, L. M., Quintero, M., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2023). The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal Of School Psychology*, 100, 101242.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101242>

Hendrickx, M., Kos, L., Cillessen, A., & Mainhard, T. (2021). Reciprocal associations between teacher-student relations and students' externalizing behavior in elementary education? A within-dyad analysis. *Journal Of School Psychology*, 90, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.10.004>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2017). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.  
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2019). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal Of School Psychology, 78*, 54-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hopenhayn, M. (2007). Cohesión social: una perspectiva en proceso de elaboración. *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones*, 37.
- Jardines Méndez, J. B. (2007). Acceso a la información y equidad en salud. *Revista Cubana de Salud Pública, 33*(3), 0-0
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal Of Health And Social Behavior, 43*(2), 207. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal Of Educational Psychology, 104*(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J., & Lüdtke, O. (2020). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety Stress & Coping, 34*(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430>
- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist, 40*(7), 770-779. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.40.7.770>
- Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion: a new synthesis. *Choice Reviews Online, 37*(02), 37-1229. <https://doi.org/10.5860/choice.37-1229>
- López Fdez. Cao, M., & Serrano Navarro, A. (2024). La autoetnografía artística en la construcción identitaria de profesionales en educación social, enseñanza secundaria y arteterapia. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*.

Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 99(38.1).  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.104046>

Ma, Y., & Liu, Z. (2024). Emotion regulation and well-being as factors contributing to lessening burnout among Chinese EFL teachers. *Acta Psychologica*, 245, 104219.  
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104219>

Maciá Rico, A. (2023). La técnica de Mindfulness como estrategia para modular el síndrome de Burnout en profesionales de enfermería: una revisión bibliográfica sistemática.

Macías, M. A., Orozco, C. a. M., Amarís, M. V., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología Desde El Caribe: Revista Del Programa De Psicología De La Universidad Del Norte*, 30(1), 123–145.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching And Teacher Education*, 105, 103425.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Marçal, I. M. (2006). El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.  
<https://hdl.handle.net/2445/36696>

Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (2012). *Ego identity: A Handbook for Psychosocial Research*. Springer Science & Business Media.

- Martínez-Montegudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality And Individual Differences*, 142, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Martín-Piñol, C., Portela-Fontán, A., Gustems-Carnicer, J., & Calderón-Garrido, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 6-20.
- Maslach, C., Jackson, SE, y Leiter, MP (1996). Manual de inventario de agotamiento de Maslach (3.<sup>a</sup> ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, JD y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moss, M., Edelblute, A., Sinn, H., Torres, K., Forster, J., Adams, T., Morgan, C., Henry, M., & Reed, K. (2022). The Effect of Creative Arts therapy on psychological distress in health care professionals. *The American Journal of Medicine*, 135(10), 1255-1262.e5. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2022.04.016>
- Muri, S. A. (2007). Beyond the face: Art therapy and self-portraiture. *The Arts In Psychotherapy*, 34(4), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.05.002>
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching And Teacher Education*, 26(8), 1695-1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Nurmi, J., Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., & Lerkkanen, M. (2017). A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European Journal*

Of Psychology Of Education, 33(4), 629-648.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0337-x>

Ojeda, C., (2017). Arte como Terapia: un espacio para la construcción de experiencias creativas en torno al desarrollo personal. 150 M533–SCDD-Ed. 22 Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, 64

Ortega, C. M. V., & Jara, A. R. F. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1).  
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

O'Connor, K. E. (2007). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 24(1), 117-126.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>

O'Keeffe, T. (2015). Creation of a personality garden—A tool for reflection and teacher development; an autoethnographical research paper. *Nurse Education Today*, 35(1), 138-145. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.08>.

O'Sullivan, C., Ryan, S., & O'Sullivan, L. (2021). Teacher Well-Being in Diverse School and Preschool Contexts. En *Understanding teaching-learning practice* (pp. 163-187). [https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_8)

Palma, R. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Chile: Ministerio de Educación.  
<https://es.scribd.com/doc/36534622/Resolucion-Pacifica-de-Conflictos>.

Peral Jiménez, C. (2012). Arteterapia en un instituto de educación secundaria, la atención al alumnado y al profesorado: Una investigación autoetnográfica.

- Pérez López de la Rica, O. (2023). Herramientas de arteterapia para el bienestar psicológico. Revisión y resignificación de la historia de vida a través de la escritura, el dibujo y el collage. Tres estudios de caso.
- 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), PRESS. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Ramos, N., Murillo, V., & Revilla, A. (2021). Una experiencia didáctica para educación plástica, visual y audiovisual El autorretrato como imagen técnica en tiempos de Covid 19. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 39, 1699-3748. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7968814>
- Rauterkus, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Nitz, J., Eiben, K., Kulawiak, P. R., Verbeck, L., & Hanisch, C. (2024). Teachers' ability to regulate their emotions predicts their levels of stress in primary schools in Germany. *Journal Of Curriculum Studies*, 56(4), 468-479. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2312391>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2024). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2024].
- Redondo, C. G. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Redalyc.org*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551282002>
- Rios Reátegui, M. D. L. A. (2022). Programa basado en arteterapia para fortalecer la inteligencia emocional en familias de una institución educativa durante la pandemia COVID-19, Moyobamba, 2021: estudio descriptivo-propositivo.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 23, e28268. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions In Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition And Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En *American Psychological Association eBooks* (pp. 125-154). <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sancho Martín, E., & Laborda Soriano, A. A. (2015). Actualización del principio Ético de Confidencialidad desde la profesión de Terapia Ocupacional.
- Serrano Morales, P. (2006). El arteterapia como herramienta de prevención de Bournout en profesionales de la salud.
- Serrano Navarro, A. (2024). La autoetnografía artística en la construcción identitaria de profesionales en educación social, enseñanza secundaria y arteterapia.
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (2017). Manual de promoción del bienestar docente en establecimientos educacionales. <https://bibliodrogas.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/Manual-Bienestar-Docent-e-2017.pdf>

- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. (2019). Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal Of School Health*, 89(12), 977-993. <https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 11(1), 379-405. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). Teacher careers: Crises and Continuities.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). HUMAN ABILITIES. *Annual Review Of Psychology*, 49(1), 479-502. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>
- Stjernswärd, S., & Glasdam, S. (2023). Creative art diaries as a tool to support the development of professional competencies in therapeutic work with clients. *The Arts In Psychotherapy*, 85, 102048. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102048>
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197.
- Tjasink, M., Keiller, E., Stephens, M., Carr, C. E., & Priebe, S. (2023). Art therapy-based interventions to address burnout and psychosocial distress in healthcare workers—a systematic review. *BMC Health Services Research*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-023-09958-8>

- UNESCO (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals (No. 39). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>
- Vera, A. Z. (2014). Posibilidades del autorretrato fotográfico como herramienta terapéutica en mujeres víctimas de violencia de género: experiencia de un taller. *Arteterapia Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para la Inclusión Social*, 8(0). [https://doi.org/10.5209/rev\\_arte.2013.v8.44436](https://doi.org/10.5209/rev_arte.2013.v8.44436)
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84-97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>
- Yuan, R., Liu, W., & Yung, K. (2020). Understanding novice teachers' identities through metaphors: a multi-perspective study. *Research Papers In Education*, 37(6), 821-839. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864771>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers And Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339-349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

## ANEXOS

### 1. Instrumentos de evaluación

#### CUESTIONARIO - BURNOUT

*Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach et al., 2001)*

El cuestionario está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los alumnos y su función es medir el desgaste profesional. Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout. Mide los 3 aspectos del síndrome de Burnout: 1. Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20.) Puntuación máxima 54.

0= NUNCA.

1= POCAS VECES AL AÑO.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

	CUESTIONARIO BURNOUT	0	1	2	3	4	5	6
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.							
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.							

3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.									
4	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.									
5	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo									
6	Me siento frustrado/a en mi trabajo.									
7	Creo que trabajo demasiado.									
8	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés									
9	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.									

**Group Environment Questionnaire (GEQ) (Carron et al., 1985)**

**Adaptado para el Contexto Docente**

**Instrucciones:** Responda cada afirmación según su nivel de acuerdo, utilizando la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Neutro

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

<b>Atracción Individual al Grupo en lo Social (ATG-S)</b>						
1	Me siento motivado/a participar en las actividades sociales del grupo docente.	1	2	3	4	5

2	Disfruto compartir experiencias personales con mis colegas durante las sesiones.	1	2	3	4	5
3	Me interesa fortalecer las relaciones personales con otros docentes del grupo.	1	2	3	4	5
<b>Atracción Individual al Grupo en Tareas (ATG-T)</b>						
4	Me siento comprometido/a con las actividades grupales propuestas, como las relaciones laborales.	1	2	3	4	5
5	Creo que mi participación activa en el grupo es importante para alcanzar los objetivos del proyecto.	1	2	3	4	5
6	Disfruto trabajar junto a mis colegas en las actividades de los cuadernos creativos.	1	2	3	4	5
<b>Integración Grupal en lo Social (GI-S)</b>						
7	Creo que el grupo docente tiene un fuerte sentido de comunidad.	1	2	3	4	5
8	Siento que los miembros del grupo se apoyan mutuamente durante las sesiones.	1	2	3	4	5
9	El grupo fomenta un ambiente social agradable y acogedor.	1	2	3	4	5
<b>Integración Grupal en Tareas (GI-T)</b>						
10	El grupo trabaja de manera efectiva para completar las actividades propuestas.	1	2	3	4	5
11	Percibo que los docentes colaboran entre sí para alcanzar los objetivos comunes del proyecto.	1	2	3	4	5
12	Las dinámicas grupales durante las sesiones de arteterapia reflejan un alto nivel de cohesión.	1	2	3	4	5

### Escala de Medida de la Identidad Docente adaptado

*Teacher Identity Measurement Scale (TIMS) (Fuentes & Sanzana, 2022)*

**Instrucciones:** Responda cada afirmación según su nivel de acuerdo, utilizando una escala del (1) al (7), donde (1) es nada importante/nada de acuerdo y (7) es extremadamente importante/muy de acuerdo

<b>Escogí ser profesor/a porque...</b>			
Categoría principal	Subcategoría	Afirmación	pts
Motivación	Valor intrínseco de la carrera	Estoy interesado/a en la educación	
		Me gusta ser profesor/a	
		Me gusta la idea de trabajar en una institución educativa	
		Me gusta la idea de enseñar	
		Quiero tener a cargo mi propio curso	
	Trabajar con niños/adolescentes	Quiero un trabajo centrado en niños y/o adolescentes	
		Quiero una ocupación que implique trabajar con niños y/o adolescentes	
		Me gusta trabajar con niños/adolescentes	
	<b>En su rol como profesor/a cuánto puede hacer Ud.</b>		

Autoeficacia	Estrategias instruccionales	Para implementar estrategias de enseñanza diversificadas	
		Para determinar lo que los estudiantes han entendido de su clase	
		Por ajustar sus clases a un nivel adecuado para cada estudiante	
		Para ofrecer desafíos apropiados para los alumnos con mejor desempeño	
	Compromiso	Para que sus estudiantes confíen en que pueden hacer bien sus actividades	
		Por estimular a los estudiantes a pensar críticamente sobre las actividades escolares	
		Para ayudar a que sus estudiantes valoren el aprendizaje	
		Para que los estudiantes descubran cosas nuevas por sí mismos	
	Administración de aula	Para gestionar y/o abordar comportamientos disruptivos en el aula	
		Para establecer rutinas de trabajo dentro del aula	
		Para evitar que algunos estudiantes influyan en el normal desarrollo de la clase	
		Para dejar en claro sus expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes	

	Trabajo colaborativo	Para diseñar actividades de aprendizaje de manera colaborativa con otros profesionales	
		Para sugerir y/o plantear planes de acción para trabajar con algún estudiante en particular	
		Por trabajar colaborativamente con otros profesores	
<b>Creo que...</b>			
Autoimagen	Identidad docente global	Me identifico como profesor/a	
		Extrañaría enseñar si dejara de hacerlo	
		Enseñar es una tarea que me da satisfacción	
		A menudo busco oportunidades para enseñar	
	Pertener a una comunidad	A menudo sostengo conversaciones sobre educación con mis colegas docentes	
		Cuando comparto con colegas y estudiantes me siento parte de una comunidad de aprendizaje	
		Es importante dialogar sobre temas vinculados a la educación y el aprendizaje de los estudiantes	
		Me gusta compartir ideas sobre educación	
Percepción de la tarea	Percepción de la educación	Una de mis tareas es fomentar en mis alumnos un espíritu crítico	
		Mi tarea es enseñar a los estudiantes habilidades sociales	

		Mi tarea es enseñar a los estudiantes a ser tolerantes y respetar las diferencias	
		Mi tarea es transferir valores y normas a los estudiantes	
		Además de mis deberes de enseñanza, también tengo un rol educativo	
		Mi tarea es enseñar a los estudiantes a tomar en cuenta a los demás	
		Si los estudiantes quieren tener un mejor futuro tengo mucho que enseñarles ahora	
		Si los estudiantes aprenden mucho en la escuela es menos probable que estén desempleados en el futuro	
		Los estudiantes deben aprender en la escuela para ser exitosos en la sociedad	
		Un sistema educativo de calidad es la clave para el éxito de la sociedad	
	Percepción de la enseñanza	Dentro de la sala de clases, el orden y la disciplina son importantes para mí	
		En mi clase los estudiantes deben estar en silencio y prestar atención	
		En mi clase los estudiantes deben obedecerme y cumplir las normas de la clase	

		En mi clase es importante que los estudiantes tengan buen comportamiento	
		Es mi trabajo pedirles a los estudiantes que se comprometan con su aprendizaje	
		Pienso que es importante tomar en cuenta las inquietudes de aprendizaje de mis estudiantes	
		Pienso que es importante que los estudiantes opinen en mis clases	
		Pienso que es normal que los estudiantes comenten mi desempeño como profesor/a	

### Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

*Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del*

*Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).*

**Instrucciones:** Responda cada afirmación según su nivel de acuerdo, utilizando una escala del (1) al (5), donde (1) es totalmente en desacuerdo y (5) muy de acuerdo.

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5

6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## **2. Consentimiento informado**

Estimado/a participante:

Junto con saludarlo para su conocimiento este documento de Consentimiento consta de dos partes:

- Información (con respecto a las actividades arteterapéuticas)
- El Formulario de Consentimiento (para registrar su acuerdo)

A usted se le entregará una copia del documento completo del Consentimiento

### **Parte 1. Información**

El presente proyecto está enfocado en el bienestar emocional y profesional de los docentes mediante herramientas arteterapéuticas como los cuadernos creativos, a través del autorretrato. Teniendo como objetivo principal reducir el agotamiento emocional en docentes de colegios mediante talleres de arteterapia grupal utilizando cuadernos creativos basados en el autorretrato.

#### **Autorización para Registro Visual y Audiovisual:**

Con su consentimiento, su proceso artístico podrá ser registrado visual y/o audiovisualmente. Estos registros serán utilizados exclusivamente para actividades de difusión, divulgación científica o artística, y siempre de forma anonimizada, salvo que usted decida aparecer como autor/a. Los trabajos artísticos realizados durante las sesiones son de su propiedad y no serán utilizados con fines de lucro.

#### **Derecho a ensayar y retirar:**

Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede:

- Rehusarse al registro visual o audiovisual de su trabajo.
- Poner restricciones sobre su uso o difusión.

- Retirar su consentimiento en cualquier momento, sin afectar su participación en la actividad.

Para modificar o retirar el consentimiento, puede comunicarse al correo electrónico [[varacenal@uft.cl](mailto:varacenal@uft.cl) o [ggarridom@uft.cl](mailto:ggarridom@uft.cl) ] o al teléfono [9 6827 6948 o 944900971].

---

## Parte 2. Formulario de Consentimiento

### Declaración del participante:

He leído la información (o me la han leído) y he tenido la oportunidad de hacer preguntas al respecto. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente. Entiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento sin afectar mi participación en la actividad.

**Autorizo al/la arteterapeuta en práctica a utilizar y/o registrar mi trabajo artístico para los siguientes propósitos (marque con un ✓ si autoriza):**

- Exposiciones/exposiciones de arte: \_\_\_\_\_
- Publicaciones en revistas académicas: \_\_\_\_\_
- Presentaciones y/o estudios de caso en reuniones científicas o docentes: \_\_\_\_\_
- Consultas con otros profesionales de la salud: \_\_\_\_\_
- Publicaciones en internet y redes sociales institucionales: \_\_\_\_\_
- Deseo permanecer anónimo: \_\_\_\_\_
- Registro audiovisual vía remota por plataformas digitales: \_\_\_\_\_

**Nombre (con letra de imprenta):** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ (día/mes/año)

**En caso de no poder leer autónomamente:**

Un testigo debe firmar este documento, preferiblemente alguien seleccionado por usted y sin relación con el equipo organizador. Los participantes que no leen también deben incluir su huella digital.

**Declaración del testigo:**

He presenciado la lectura del documento al participante, quien ha tenido la oportunidad de hacer preguntas y dar su consentimiento libremente.

**Nombre del testigo:** \_\_\_\_\_

**Firma del testigo:** \_\_\_\_\_

**Nombre y Firma de la persona en práctica:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ (día/mes/año)

**3. Ficha de actividades por sesión**

Evaluación inicial Pre-sesiones (20 min)	Se aplicarán los 4 test como medidas de evaluación pre sesiones (MBI; GEQ; TIMS; TMMS-24).
--	--

<b>Componente 1: Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.</b>		
<b>Sesión nº 1</b>	<b>Actividad:</b> “Diagnóstico participativo”	Materiales
<b>Objetivo de la actividad:</b> Promover el diálogo voluntario, la cohesión grupal y un acercamiento a		-Papel blanco

<b>Componente 1: Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.</b>		
los objetivos del proceso arteterapéutico utilizando la creación de un "paisaje emocional".		-Témpera sólida -Plumones -Lápices de colores -Pastel graso
Inicio (10 min)	Bienvenida al espacio arteterapéutico y explicación del setting y objetivos.  Pregunta abierta: ¿cómo se sienten al iniciar este proceso?	
Desarrollo (60 min)	Pedir a los participantes que representen en una hoja un "paisaje" que refleje su estado emocional actual.  Pueden usar símbolos, colores, formas abstractas o elementos figurativos.	
Cierre (20 min)	Compartir voluntario: Invitar a quienes deseen a explicar brevemente su paisaje emocional	
<b>Sesión nº 2</b>	<b>Actividad:</b> “Creación de cuadernos creativos”	Materiales
<b>Objetivo de la actividad:</b>		
Inicio (10 min)	Se invita a los docentes a revisar desde la sensorialidad los materiales dispuestos y seleccionarlos para la utilización y armado de sus cuadernos.	-Papel blanco -Cartulinas de colores -Cartón
Desarrollo (60 min)	Crear el encuadernado, para el posterior desarrollo del cuaderno creativo, desde el trabajo individual no	-Hilo y aguja -Punzón -Elementos de

<b>Componente 1: Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.</b>		
	direcciona y con el espacio abierto al diálogo entre los participantes del taller.	decoración -Cola fría -Silicona
Cierre (20 min)	Montar los cuadernos en una mesa, observarlos con distancia y abrir el espacio de conversación a partir de las preguntas: ¿Qué fue lo más difícil de la actividad? ¿Qué esperan desarrollar en este cuaderno?	-Pistola de silicona -Barras de silicona -Pegamento en barra -Tijeras -Cortacarton
<b>Sesión nº 3</b>	<b>Actividad:</b> “Situaciones en sala”	Materiales
<b>Objetivo de la actividad:</b> Facilitar un espacio para el trabajo individual y el diálogo grupal donde exista la reflexión sobre el proceso, las expectativas personales y los desafíos enfrentados durante la actividad.		-Papel blanco -Cuadernos creativos -Revistas -Lanas
Inicio (20 min)	A cada participante se le entrega un papel en blanco donde puedan escribir vivencias en el aula de forma libre.	-Telas -Pinceles -Tempera -Acrílico -Plumones

<b>Componente 1: Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.</b>		
Desarrollo (60 min)	Los papeles escritos se distribuyen de forma aleatoria dentro del grupo y se pedirá a cada participante realizar un obra plástica en respuesta al relato que le toque leer. Esta obra podrá ser plasmada o integrada al cuaderno creativo	-Pastel graso -Pegamento en barra -Silicona -Tijeras
Cierre (10 min)	Finalmente todas las obras serán expuestas colectivamente	
<b>Sesión nº 4    Actividad: "Juego de rol"</b>		
<b>Objetivo de la actividad:</b> Fomentar la cooperación docente a través de la simulación de una clase y el reconocimiento emocional de los roles y situaciones del aula.		Materiales  -Cuaderno creativo -Revistas
Inicio (10 min)	Forma un círculo y realiza una breve actividad para "romper el hielo", como lanzar una pelota y responder rápidamente: "Una palabra que defina mi experiencia reciente en el aula."	-Lápices de colores -Plumones -Pegamento en barra
Desarrollo (50 min)	Divide a los docentes en dos grupos: uno representa al curso y el otro actúa como docente observador. Los "estudiantes" interpretan roles típicos del aula y simulan una clase. El docente observador dirige brevemente la dinámica.  -¿Qué emociones surgieron al representar o dirigir el curso?  -¿Qué situaciones se parecen a la realidad y cuáles sobresalieron?	-Tijeras

<b>Componente 1: Fomentar la cooperación docente mediante relatos laborales y experiencias en sala.</b>		
	Invita a los participantes a reorganizarse, imaginando cómo les gustaría que fuera su curso ideal	
Cierre (30 min)	Los participantes plasmarán en el cuaderno creativo cómo se imaginan su curso ideal, usando símbolos, colores o palabras clave.	

<b>Componente 2: Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.</b>		
<b>Sesión n° 5</b>	<b>Actividad:</b> “Cinco partes de mí”	<b>Materiales</b>
<b>Objetivo de la actividad:</b> Facilitar la introspección sobre momentos clave de la trayectoria docente mediante la narrativa y el autorretrato, promoviendo una reconexión significativa con la identidad y vocación profesional.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> <li>- Recortes de revistas</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Temperas</li> </ul>
Inicio (10 min)	Se inicia con una cálida bienvenida y se invita a los docentes a colocarse cómodamente. Se realiza un ejercicio guiado de conciencia corporal que puede incluir respiraciones profundas y un escaneo corporal desde la cabeza a los pies. Durante la relajación, se les plantea reflexionar sobre la pregunta: “¿Por qué decidió ser profesor?” Se pueden dar premisas como:	

**Componente 2: Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.**

	<p>¿Qué te inspiró a elegir esta profesión?</p> <p>¿Qué momentos iniciales recuerdas con gratitud o dificultad?</p> <p>¿Cómo te sentiste en tu primer día como docente?</p>	<p>solidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegamento en barra</li> </ul>
Desarrollo (60 min)	<p>Los docentes elaboran en su cuaderno creativo una línea de tiempo que representa cinco momentos significativos que han marcado su identidad docente. Para facilitar la tarea, se les puede sugerir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar en un estudiante o clase que los desafió o inspiró.</li> <li>- Recordar una experiencia que los hizo dudar de su vocación.</li> <li>- Identificar un logro que los llenó de orgullo.</li> </ul> <p>Cada momento debe representarse con un símbolo o dibujo sencillo, acompañado de una breve descripción de lo aprendido en esa experiencia. Luego, en la página siguiente, dibujó un autorretrato dentro de una silueta de rostro, integrando los elementos clave de su línea de tiempo. Se les puede sugerir usar colores o texturas que reflejen emociones asociadas a esos momentos.</p>	
<b>Sesión nº 6</b>	<b>Actividad:</b> “Carta a mis estudiantes”	<b>Materiales</b>
<b>Objetivo de la actividad:</b> Reflexionar sobre el impacto positivo de los estudiantes en la		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> </ul>

**Componente 2: Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.**

trayectoria docente a través de cartas simbólicas y un componente creativo, fomentando la conexión emocional con la vocación profesional.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recortes de revistas</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Temperas solidas</li> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegamento en barra</li> </ul>
Inicio (10 min)	<p>La sesión comienza con un breve ejercicio de respiración profunda para fomentar la calma y la concentración. Se les invita a pensar en los estudiantes que han marcado su trayectoria docente. Se plantean preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estudiante recuerdas con gratitud?</li> <li>- ¿Qué es lo que más recuerdas?</li> <li>- ¿Cómo ese estudiante influyó en tu forma de enseñar o ver tu profesión?</li> </ul>	
Desarrollo (60 min)	<p>En la página izquierda del cuaderno creativo, los docentes hacen una lista de al menos cinco estudiantes que los han inspirado a continuar en la docencia. Luego, elaboraron pequeños sobres para cada estudiante y redactaron cartas bajo la consigna: “¿Qué recuerdo y agradezco de este estudiante?” En estas cartas, deben detallar las razones por las que los eligieron y el impacto que tuvieron en su vida profesional.</p> <p>En la página derecha, confeccionan un sobre a modo de buzón donde depositan las cartas. Se puede decorar con elementos simbólicos que representen la relación profesor-estudiante.</p>	

<b>Componente 2: Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.</b>		
Cierre (20 min)	Los cuadernos creativos se colocan en una mesa central con los buzones abiertos. Los docentes revisan los buzones de sus colegas, reflexionando sobre las similitudes y diferencias en las cartas. Se finaliza con un diálogo grupal para compartir impresiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones surgieron al leer las cartas?</li> <li>- ¿Cómo estos recuerdos refuerzan tu vocación docente?</li> </ul>	
<b>Sesión nº 7</b>	<b>Actividad:</b> “ Crecer es un camino largo”	<b>Materiales</b>
<b>Objetivo de la actividad:</b> Explorar la evolución de la identidad y vocación docente a través de autorretratos simbólicos que representan el pasado, presente y futuro, promoviendo una reflexión profunda sobre el sentido profesional		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> <li>- Recortes de revistas</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Temperas solidas</li> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegamento en barra</li> </ul>
Inicio (15 min)	Se comienza con una breve reflexión sobre qué es la identidad, que los define y se cuestiona si han sido los mismos desde siempre y si seguirán así para siempre.	
Desarrollo (50 min)	En una hoja a elección, deberán realizar 3 retratos de ellxs mismxs. El primero simbolizando cómo se veían al comenzar como profesores; el segundo, como se ven hoy en día; y, cómo se proyectan a futuro. Finalmente, le ponen un nombre a la obra.	
Cierre (25 min)	Se montan las obras por alrededor de la sala y cada docente relata sus reflexiones emergentes en la	

**Componente 2: Reconectar con la identidad y vocación profesional docente utilizando la narrativa del cuaderno creativo enfocado en el autorretrato.**

	actividad.	

**Componente 3: Promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.**

<b>Sesión nº 8</b>	<b>Actividad:</b> “Las emociones de mi día a día”	Materiales
<p><b>Objetivo de la actividad:</b> Reconocer y representar visualmente las emociones experimentadas durante la jornada laboral, fomentando la regulación emocional para mejorar la relación profesor-estudiante.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> <li>- Recortes de revistas</li> </ul>
Inicio (15 min)	<p>Se inicia reflexionando sobre las emociones experimentadas a lo largo de la jornada. Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones identificaste al iniciar tu día como docente?</li> <li>- ¿Cómo estas emociones cambiaron o se mantuvieron durante el día?</li> </ul> <p>Los docentes anotan estas emociones en sus cuadernos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Témperas solidas</li> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegament o en barra</li> </ul>

**Componente 3: Promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.**

Desarrollo (50 min)	<p>Cada participante representa visualmente las emociones vividas durante el día, desde la llegada al aula hasta el final de sus clases. Se pueden usar colores, texturas y formas para simbolizar cada emoción. Para facilitar la representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asocia un color a cada emoción.</li> <li>- Usar distintos trazos y líneas para emociones agradables/desagradables o suaves/ intensas.</li> </ul>	
Cierre (25 min)	<p>En grupo, los docentes comentan sus obras y reflexionan sobre cómo las emociones influyen en su práctica diaria. Preguntas de cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones predominan en tu jornada?</li> <li>- ¿Qué estrategias usas para manejar las emociones difíciles?</li> </ul>	
<b>Sesión n° 9</b>	<b>Actividad:</b> “Mi mochila”	Materiales
<p><b>Objetivo de la actividad:</b> Reflexionar sobre las cargas emocionales y laborales utilizando la metáfora de la mochila, promoviendo estrategias de autorregulación que impacten positivamente en la relación profesor-estudiante</p>		Materiales
Inicio (15 min)	<p>Se reflexiona sobre los aspectos que cargan en su labor docente. Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué desafíos o responsabilidades sientes como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> <li>- Recortes de revistas</li> <li>- Lápices de colores</li> </ul>

**Componente 3: Promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.**

	<p>una carga constante?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo esas cargas afectan tu bienestar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores</li> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Temperas solidas</li> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegamento en barra</li> </ul>
Desarrollo (50 min)	<p>En el cuaderno creativo, los docentes visualizan una mochila abierta y representan dentro de esta con dibujos, palabras o recortes los aspectos que sienten como una carga constante en su rol. Se les invita a reflexionar si hay elementos que podrían aligerarse o gestionarse de otra manera.</p>	
Cierre (25 min)	<p>Cada docente comparte el contenido de su “mochila” y reflexiona sobre cómo se siente al verlo. Se abre el diálogo para explorar estrategias que podrían ayudar a aligerar estas cargas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué podrías eliminar o delegar?</li> <li>- ¿Qué recursos personales o externos podrían ayudarte?</li> </ul>	
<b>Sesión n° 10</b>	<b>Actividad:</b> “Mapa emocional”	<b>Materiales</b>
<p><b>Objetivo de la actividad:</b>                  Identificar patrones emocionales diarios mediante un mapa emocional, promoviendo la autoconciencia y regulación emocional para fortalecer la relación profesor-estudiante.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno creativo</li> <li>- Recortes de revistas</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Marcadores</li> </ul>
Inicio (10 min)	<p>Se realiza una breve meditación centrada en identificar las emociones predominantes en la semana.</p> <p>Se muestra cortometraje de película “intensamente”.</p>	

<b>Componente 3: Promover la gestión de recursos personales de inteligencia emocional docente en la relación profesor-estudiante mediante el uso del cuaderno creativo.</b>		
Desarrollo (60 min)	En sus cuadernos creativos, los docentes dibujarán un mapa que representa su jornada docente, asignando colores y formas a las emociones experimentadas en distintos momentos. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Azul para momentos de calma.</li> <li>- Rojo para emociones intensas o desafiantes.</li> <li>- Amarillo para momentos gratificantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinceles</li> <li>- Pinturas (témperas, acrílicos o acuarelas)</li> <li>- Temperas solidas</li> </ul>
Cierre (20 min)	Los participantes comparten sus mapas y reflexionan sobre patrones emocionales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones predominan en tu jornada?</li> <li>- ¿Qué estrategias podrían ayudarte a manejar los momentos más desafiantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegament o en barra</li> </ul>

<b>Sesiones de cierre</b>		
<b>Sesión nº 11</b>	<b>Actividad:</b> “Autorretrato colectivo”	<b>Materiales</b>
<b>Objetivo de la actividad:</b> Fomentar el sentido de pertenencia y el cierre del proceso mediante la meditación guiada, seguido de la creación de un autorretrato colectivo que refleje las emociones, aprendizajes y compromisos personales de cada participante.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel kraft grande</li> <li>- Pinturas</li> <li>- Marcadores</li> </ul>
Inicio (10 min)	Inicia con una breve meditación guiada centrada en la gratitud y en reconocer el esfuerzo invertido en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revistas</li> <li>- Tijeras</li> </ul>

<b>Sesiones de cierre</b>		
	proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegament o</li> <li>- Elementos naturales</li> </ul>
Desarrollo (60 min)	<p>Dispón el papel kraft en el centro del espacio y divide el área en tantas secciones como participantes. Cada sección representará una parte del autorretrato colectivo.</p> <p>Puede incluir: Palabras o frases que los definan, colores que representan sus emociones, símbolos que hablen de sus aprendizajes</p>	
Cierre (20 min)	<p>Observación del mural colectivo</p> <p>Proponer escribir una palabra de cierre o compromiso en los márgenes del mural como símbolo de lo que quieren llevarse de este proceso.</p>	
<b>Sesión nº 12</b>	<b>Actividad:</b> “Cierre del grupo arterapéutico”	Materiales <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obras creadas en todo el proceso</li> <li>-Snacks y jugos</li> </ul>
<p><b>Objetivo de la actividad:</b></p> <p>Promover la valoración de los logros personales y el compromiso con el bienestar emocional y profesional a través de la observación de las creaciones, la entrega simbólica de las obras, y el reconocimiento del esfuerzo y la participación de los docentes en su desarrollo.</p>		
Inicio (10 min)	Se les da la bienvenida, pidiendo que se coloquen en posición de relajó. Se realiza un ejercicio de	

<b>Sesiones de cierre</b>		
	conciencia corporal.	
Desarrollo (40 min)	Observar de forma reflexiva las obras creadas en el proceso arteterapeutico, incluyendo las creaciones del cuaderno. Entrega de obras	
Cierre (40 min)	Convivencia Agradecer participación y celebrar el compromiso con su bienestar y desarrollo profesional.	

Evaluación final post-sesiones (20 min)	Se aplicarán los 4 test como medidas de evaluación post sesiones (MBI; GEQ; TIMS; TMMS-24).
--	---