



Programa

BIENESTAR

DOCENTE

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

“

Tu bienestar es fundamental para una educación de calidad; cuando te sientes bien y confías en tus habilidades, puedes enseñar mejor, brindar apoyo más efectivo y crear un entorno de aprendizaje inspirador y positivo.



ÍNDICE

Pág.

I. Introducción	6
II. Justificación	7
III. Presentación.....	16
IV. Objetivos	17
V. Tema	18
VI. Metodología	18
VII. Principios, hitos, Acciones	20
VIII. Referencias	23

I. Introducción

Es importante fijar el concepto de bienestar o wellness docente que durante las últimas dos décadas ha tenido un fuerte impulso en su estudio, desde las perspectivas de la emocionalidad como factor en la docencia y las perspectivas del bienestar subjetivo (Bernal y Donoso, 2017; De Pablos, Colas y González, 2011; Donoso y Muñoz, 2012). La noción de bienestar docente incorpora elementos multifactoriales: emocionales, físicos y mentales que están involucrados en el desempeño de la docencia, así como los elementos personales y los aspectos relacionales con el entorno (Carr, 2007; Harris y Lightsey, 2005; Eid y Larsen, 2008). Para el Centro de Innovación en Aprendizaje, Enseñanza y Tecnologías Educativas, (en adelante CINAP), este es un ámbito de la máxima importancia, en tanto el bienestar de los docentes está estrechamente relacionado con su capacidad para generar ambientes propicios para el aprendizaje, enseñar de manera efectiva y con el éxito general de los estudiantes.

Considerando esta perspectiva, desde el CINAP se consideran de manera articulada los distintos elementos que constituyen los factores para el bienestar,; a) las competencias socioemocionales de los docentes para gestionar aspectos personales y sus relaciones con el entorno b) la satisfacción del docente con su trabajo – entendida esta como la “plenitud que percibe un docente cuando juzga favorablemente la calidad profesional de su práctica educativa” (Donoso y Muñoz, 2012) y c) el entorno como un elemento coadyuvador para la generación de contextos propicios de la docencia y el fomento de la autoeficacia docente que redundan en la satisfacción con el ejercicio docente.

Este programa que busca desarrollar condiciones para el bienestar docente, está orientado a profesores y académicos de la Universidad Católica de Temuco que desarrollan distintas actividades docentes y que se formaliza a través de diferentes acciones, a través de un plan piloto durante el año 2024 y que ayuda a desarrollar el perfil docente UCTemuco.

II. Justificación

Hacia una nueva identidad docente

Distintas investigaciones muestran que los actuales contextos universitarios han cambiado de manera significativa. Su misión, rol, valores y estructura, se han ido instalando y adaptando en una sociedad contemporánea con múltiples desafíos, lo que conlleva una nueva formulación de las funciones docentes.

Por tal razón, se hace imperativo una formación pedagógica de los académicos, pertinente y coherente con los nuevos escenarios educativos (Alcalá 2019; Barrientos, González, Caldevilla 2021; Riquelme, Villaroel, García, Perez y Fuentes 2023).

En estricto rigor, el desafío desde la docencia en el contexto universitario actual, es validar y aportar con un enfoque formativo integral. Cambiar el foco histórico que ha respondido principalmente a procesos cognitivos, dejando de lado otros aspectos claves en la formación del estudiantado, como lo socioemocional.

Machorro y Valdez (2019) afirman que la formación integral se torna relevante porque colabora a la adquisición de valores y de habilidades, tales como la empatía, la comunicación e interrelación, el autoconocimiento entre otros..., como también fortalece en los futuros profesionales, un eficiente desempeño laboral.

El tránsito a una pedagogía del sentir empático, el tratamiento del sentir desde la interafectividad y sus habilidades atencionales pasarían a hacer hábitos, y se relevaría una manera fenomenológica y enactiva de pensar en el sujeto a partir de su experiencia empática primaria, lo que puede llevar a ser un cimiento para futuros programas educativos más pertinentes (González 2023).

Por ello y a partir de lo expuesto, se torna prioritaria la transformación de la identidad docente universitaria, que al ser dinámica y diversa, cobra un papel relevante para el abordaje de cambios educativos duraderos y profundos en esta realidad formativa (Alonso, Lobato, Arandia 2015).

Precisamente, uno de los aspectos que conforman su identidad, se traduce en nuevas competencias que impliquen un trabajo holístico e integral para la generación de aprendizajes

profundos y significativos en el estudiantado. Al respecto Alcalá (2019) señala que se deben abordar nuevas competencias profesionales que no sólo tributen a ámbitos disciplinares, de planificación o de evaluación, sino transitar también a competencias que se vinculen con la cercanía y la accesibilidad, y desde allí reflexionar sobre la propia práctica.

Indudablemente, en el ámbito pedagógico, el vínculo con el estudiantado, interpela la instalación de nuevos caminos de relación con otras estrategias para motivarlos y favorecer procesos de aprendizajes significativos (Calderón y Balmaceda 2021).

En este sentido, Alonso, Lobato y Arandia (2015), argumentan en esta nueva identidad docente, la necesidad de propiciar espacios de formación; dinámicos y experienciales, donde las representaciones profundas, los valores y las emociones se destaquen desde lo implícito, solo así las prácticas pedagógicas se harán conscientes y podrán ser replanteadas.

Por ello, como respuesta a lo planteado, emerge el constructo de educación emocional como una alternativa plausible de desarrollar, definida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra 2023), Por tanto, debe estar presente a lo largo de toda la vida.

En términos sustantivos, las universidades son una de las principales responsables en responder al reto de abordar una educación emocional acorde a las necesidades e intereses del estudiantado, a través del desarrollo de competencias socioemocionales en los futuros profesionales, en un contexto diverso, globalizado y cambiante (Navarro, Muñoz y Tapia 2022). Por lo que es clave acompañar a los docentes en su quehacer pedagógico, al fomentar no sólo sus competencias cognitivas/disciplinarias, sino otras como las mencionadas anteriormente para el fortalecimiento de su bienestar docente.

Bienestar docente UC Temuco

Desde este marco, se instala la idea de la generación de un cambio de paradigma en educación, tal cual lo plantean Bisquerra y Chao (2021) cuando señalan que estaría focalizado en el bienestar integral, para encauzar una nueva vía desde la ética del cuidado y la base para el bienestar emocional y social.

Al respecto, Seligman (2005) expresa que, el bienestar se debe considerar como un estado en que las personas logran un florecimiento o desarrollo óptimo, planteando que los factores claves para lograr este desarrollo son; el aumento de las emociones positivas, el cultivo de las relaciones sanas y significativas, el abocarse a un propósito o sentido de vida y el desarrollo de fortalezas. Igualmente, el bienestar docente también se ha trabajado respecto a aspectos psicológicos, vinculados al sentido de realización y satisfacción laboral personal, entre otros (Skinner, Leavey y Rothi 2021).

En estricto rigor, si el profesor universitario, al ser parte de un sistema, convive de forma estresante, sus roles, su estatus es disminuido, así como sus habilidades personales desde el bienestar (Pace,D.Urso,Zapulla y Pace 2019).

Cabe destacar que según la literatura existen dos tipos de bienestar; el objetivo y el subjetivo, el primero referido a la capacidad de ser medible objetivamente, lo que tributa al bienestar material, físico y social. Y el segundo como una evaluación subjetiva que realiza la persona de su percepción sobre la satisfacción general de vida, separado en: Bienestar subjetivo y psicológico (Villareal, 2023).

Cuadro 1: tipos de bienestar

Categorías del bienestar	Tipos de bienestar	Aspectos
Bienestar objetivo	Bienestar material	Desarrollo económico Desarrollo tecnológico
	Bienestar físico	Salud física Salud mental
	Bienestar social	Bienestar político Bienestar comunitario Bienestar interpersonal
Bienestar subjetivo (emocional)	Bienestar subjetivo	Tiempo libre Emociones positivas
	Bienestar psicológico	Bienestar profesional Compromiso personal

Fuente: Bisquerra 2014

Respecto a datos institucionales sobre el bienestar, se puede mencionar que en mayo del 2023, de acuerdo a la normativa vigente, se aplicó, por la Superintendencia de Seguridad Social, el instrumento, *“cuestionario de evaluación psicosocial laboral”* SEAL-SM/SUSESO que mide 12 dimensiones sobre el bienestar en las instituciones.

En cuanto a los docentes se puede señalar que esta fue contestada por el 45% de ellos, y los datos más relevantes se relacionan con un 47,5% en la categoría “Riesgo” en relación a la dimensión exigencia emocional, la que se define como “aquellas exigencias emocionales que demandan nuestra capacidad para entender la situación de otras personas, sobre todo cuando esas personas sienten a su vez emociones intensas”(SEAL-SM/SUSESO, 2022). Un 44,4% en la categoría “Riesgo Medio” en cuanto al Desarrollo Profesional, entendido este como “la oportunidad y el estímulo que ofrece el trabajo para que cada persona ponga en práctica los conocimientos y la experiencia que ya tiene, pero puede también adquirir nuevos conocimientos y experiencia” (SEAL-SM/SUSESO, 2022) En la categoría “Riesgo Medio” se ubica también la dimensión compañerismo con un 43,6%. comprendido este como “la sensación de pertenecer a un equipo de trabajo conformado por pares, donde se recibe y se entrega ayuda cuando se necesita” (SEAL-SM/SUSESO, 2022).

Se hace relevante además, precisar que en septiembre del 2021 se promulga el acuerdo N° 02-428-2021 que aprueba la promoción del Bienestar Integral de Funcionarios y Funcionarias de la Universidad Católica de Temuco. El acuerdo tiene entre sus características el estar centrado en las personas, el promover una cultura del buen trato y respeto, reconocimiento del trabajo bien realizado, entre otros (UCT, 2021).

De acuerdo con esto, cabe precisar que este programa se suscribe principalmente al bienestar subjetivo psicológico, ya que básicamente el foco será el bienestar profesional.

En este sentido y desde el contexto del bienestar profesional, se declara que el bienestar docente en la UC Temuco se entiende como un fenómeno complejo que implica la satisfacción del profesorado en su dimensión laboral académica que implica dimensiones distintas en el desarrollo de sus habilidades docentes y del contexto en el cual las desarrolla; y, al mismo tiempo las competencias socioemocionales disponibles para enfrentar la cada vez más compleja situación del ejercicio docente.

Lo planteado permite relevar el rol del docente y de la institución en estos aspectos, ya que el primero, tiene la responsabilidad de enseñar en tiempos complejos y desafiantes, por tanto, debe estar preparado y consciente de sus propias emociones. En definitiva, utilizar la emoción de manera proactiva para la generación de su propio bienestar profesional y del estudiantado, esto porque también se destaca el rol de las relaciones recursivas, por medio de las cuales, las emociones de los docentes pueden verse afectadas por los resultados de los estudiantes (Frenzel, Daniels y Buric 2021).

Y la institución como agente clave, desde lo organizativo y lo sociocultural, puede afectar directamente el bienestar del docente.

Se suman además algunos de los principios fundamentales de nuestro sello humanista cristiano, plasmado en el documento del ser y quehacer, como por ejemplo; el cultivar el diálogo, lo que se traduce en propiciar desde la convivencia basada en el respeto y valoración por el otro. Al igual que el respetar, proteger y mejorar la vida en todas sus formas, es decir desde nuestra realidad, a partir del constructo del buen vivir o “kume mongen”, lo que significa el vivir en armonía con todos los seres humanos (UCT 2019). Premisa que se recoge también en la política de bienestar integral de la UCT, particularmente en uno de sus principios fundamentales, *“el buen trato que construye comunidad”*.

En síntesis, a modo de reflexión se puede afirmar que las universidades en la actualidad deben formar para la vida en todas sus dimensiones, y no solo ser instituciones pasivas que resguarden sólo procesos cognitivos en la formación de futuros profesionales, sino también aportar con enfoques dinámicos e integrales donde se movilicen las competencias socioemocionales de manera bidireccional entre la interacción docente y estudiantado, y este último con el docente.

Es por esto que en este programa se abordará el bienestar docente desde tres focos clave; competencias socioemocionales, autoeficacia y satisfacción docente.



1. Desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes universitarios

En la actualidad las investigaciones evidencian que los factores socioemocionales tienen una influencia importante en los resultados académicos, la felicidad, la motivación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el bienestar docente y del estudiantado (Pulido y Herrera, 2019; Ferragut, Martínez 2021 y Fierro, 2012).

Particularmente, el aporte de las competencias socioemocionales puede ser de mucha utilidad en los docentes y en la formación de los futuros profesionales. Éstas se comprenden como el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que se necesitan para entender, manifestar y regular de manera asertiva las emociones y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia (Bisquerra y Chao 2021, p.15), Por otro lado, también se pueden precisar como la capacidad de regular emociones desde el contexto social (Jenning y Greenberg 2009). En base a lo planteado se destacan algunas como; la conciencia social, la regulación emocional, relación profesor/estudiante y las relaciones interpersonales.

Los docentes con una elevada competencia socioemocional manejan una alta autoconciencia y reconocen sus emociones y las de los demás. Igualmente poseen una conciencia social, por lo que son capaces de construir relaciones sólidas. Dichos docentes son prosociales y abordan decisiones según como éstas los afectarían (Monzalvo, Fernández, Camacho y Corral-Frías 2019).

Asimismo, Benítez y González (2020) argumentan en sus estudios que, el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes ayudará a establecer un vínculo cercano y fuerte con sus estudiantes y, a su vez, contribuirá a que los jóvenes los reconozcan como agentes clave de su proceso formativo, esto fortalecerá la transición por esta etapa con mayor estabilidad, además que desarrollen los medios no solo para encontrarse a sí mismos, sino también para autodirigirse y autorregularse.

Lo planteado permite argumentar que en este programa predomina un enfoque cognitivo como base teórica de una educación emocional. Se recoge principalmente la teoría de la inteligencia emocional, comprendida como la capacidad para percibir, gestionar y comprender las emociones (Salovey y Mayer 1990).

Al respecto Mortiboys (2016) argumenta que, enseñar con inteligencia emocional tributa a algunos retos importantes, tales como; que el profesor se observe a sí mismo como un ser

emocional, que vive distintas emociones en su diario vivir y que éstas no son ajenas a su desempeño en su espacio áulico, además que identifique a sus estudiantes como seres emocionales, donde se valoren y respeten sus emociones.

En coherencia con lo expuesto, si los docentes logran desarrollar la habilidad para identificar, comprender y regular las emociones de manera efectiva, el estudiantado tendrá más y mejores recursos para afrontar los retos que se enfrentan muchas veces en el contexto educativo (Montoya 2018; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). además de visualizar a su profesor como un ser emocional.

Asimismo, se incorporan aspectos de teorías socioculturales en el entendido que, tanto la cultura, el lenguaje y la historicidad definen o unifican nuestra experiencia emocional, por eso la importancia de contar con instrumentos situados o validados para el contexto en el que se desarrollará el programa de bienestar docente (Romero, 2007).

Por consiguiente, el desafío de las universidades en estos tiempos es, apoyar y dar un tratamiento especial a este tipo de competencias, al intencionar un trabajo serio y riguroso, que promueva ambientes nutritivos, de crecimiento, colaboración y valoración mutua entre los docentes y el estudiantado.

2. Engagement y satisfacción docente

Actualmente la docencia universitaria se desarrolla en condiciones distintas a las que se debían enfrentar décadas atrás. El desafío del país por aumentar las tasas de universalidad de la educación superior ha permitido que grupos sociales habitualmente excluidos hoy tengan mayores oportunidades de ingreso a la universidad. Esto ha generado un contexto de perfiles académicos más diverso y por tanto la necesidad de desarrollar competencias profesionales y comunicativas para los docentes y académicos universitarios diferentes. Este contexto mina muchas veces el ánimo del docente y reduce su percepción de satisfacción, que tal como señala Cuscó y Wells (2009) citado en Rodríguez, León, Aguiar y Artilles (2016) se produce por una sobre exigencia y “la realización de muchas tareas ajenas a la profesión y por no tener condiciones para enseñar” (47). Eso último referido a condiciones asociadas a los nuevos perfiles de los estudiantes.

Modelos y variables de Satisfacción docente

Byrne (1999)	Conflicto del rol	Ambigüedad del rol	Carga de trabajo	Labor del Aula	relación con los compañeros	La autonomías
Evans 1999					Relación con otros	Autonomía
Pearson y Moomaw 2006				Selección de actividades y materiales en el aula; planificación y secuenciación de la enseñanza		Autonomía

Fuente: Rodríguez, J.; González-Vélez, J.; Aguiar Perera, M. y Rodríguez, J. (2016)

Estudios realizados por Cuscó y Wells (2009) ponen de manifiesto que la insatisfacción del profesorado, viene dada por la realización de muchas tareas ajenas a la profesión y por no tener condiciones para enseñar.

3. Desarrollo de la Autoeficacia Docente

Otro factor relevante que se hace necesario abordar al plantear un programa de Bienestar, es el de Autoeficacia Docente, la que se puede definir como un conjunto de creencias que tiene el docente sobre su capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes, la investigación señala que aquellos profesores con altas creencias de autoeficacia presentan una apertura mayor a las ideas, mayor disposición a probar nuevas estrategias y métodos mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, la autoeficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los estudiantes, sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes (Rodríguez, Nuñez,

Valle, Blas, Rosario 2009). Así mismo, de acuerdo a la investigación realizada sobre este tema, los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). Por tanto, colaborar con el desarrollo de la autoeficacia docente tendría un impacto positivo en que estudiantes mejoren sus capacidades para gestionar sus recursos personales y contextuales vinculados a un aprendizaje de calidad y, como consecuencia, mejoren también su grado de motivación y sus resultados académicos. (Gibson y Dembo, 1984).

Aquellos docentes con alta autoeficacia utilizan mayor tiempo en la sala de clases para el desarrollo de actividades académicas, utilizan estrategias de enseñanza aprendizaje más complejas, proporcionan más ayuda y orientación a los estudiantes y elogian sus logros académicos (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). Por el contrario, los profesores con baja autoeficacia dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, retiran el apoyo a los alumnos cuando no alcanzan relativamente pronto los resultados previstos y critican los errores que éstos cometen (Klassen, et al., 2009).

Resulta muy relevante trabajar y desarrollar los sentimientos de autoeficacia en los docentes, acerca de cuán capaces se sienten para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los estudiantes. Del mismo modo, la autoeficacia resulta predictora de los desempeños pedagógicos de los docentes en tanto favorecen o entorpecen el aprendizaje y logro académico de los estudiantes, la capacidad de adaptar su enseñanza, el manejo de los conflictos en el aula y el generar mayor participación en los estudiantes (Covarrubias, 2013).

Sumado a lo anteriormente expuesto Gonzalez, plantea el desarrollo de la Autoeficacia Docente Colectiva planteando que este constructo marca diferencias entre las instituciones educativas y está sistemáticamente asociada con el logro académico de los estudiantes. Por eso, Bandura afirma que “las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico impregnan la institución de una atmósfera positiva para el desarrollo” (Gonzalez, 2013).

En definitiva la Autoeficacia docente colectiva ejerce una enorme influencia en la calidad de la enseñanza universitaria, ya que se convierte en un instrumento que contribuye al desarrollo de su profesorado y de la universidad en su conjunto.

Debido a las tensiones que ha sufrido la docencia universitaria y los docentes, la docencia es considerada una de las actividades más estresantes por la elevada responsabilidad que significa trabajar con seres humanos en formación (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003), y la investigación sugiere que el burnout en los docentes se relaciona directamente con bajos niveles de autoeficacia docente (Flores y Fernández, 2004). Por el contrario, una autoeficacia colectiva elevada puede contribuir, como señalan Jex y Bliese (1999), a crear un clima de equipo y de ayuda entre los miembros del grupo. De esta manera, este clima de ayuda podría servir como amortiguador frente a las situaciones de estrés, proporcionando a sus miembros un soporte emocional (Beehr, 1995) que prevenga el burnout. Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli (2003) confirman lo expuesto cuando obtienen en sus estudios correlaciones negativas entre eficacia colectiva y ansiedad colectiva.

Por ello, los docentes con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en que el docente se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos, lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional y que experimente un déficit afectivo que se acompaña de altos sentimientos de estrés y puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes (Gozalo y León, 1999).

El síndrome de Burnout entonces podría tener que ver con La Percepción de eficacia para implicar a los alumnos La Percepción de eficacia para el manejo de la clase la Falta de Realización, por tanto la investigación indica que se hace relevante el trabajo con las creencias de autoeficacia docente para generar un clima de bienestar que se asocie a los docentes, pero de igual modo teniendo incidencia tanto en aspectos curriculares como en aspectos socioemocionales de los estudiantes.

III. Presentación

Las investigaciones señalan que los programas de bienestar tienen una gran relevancia en la comunidad universitaria, específicamente en el marco de la mejora de calidad de vida de los sujetos. Los resultados permiten relevar que la calidad de vida es un aspecto transversal en los programas de bienestar universitario (Daza, Jimenez, Rodríguez 2020).

Las universidades son escenarios con mucha interacción, por tanto mejorar los niveles de bienestar y satisfacción es una prioridad, y uno de sus objetivos para la formación de profesionales integrales (Daza, Jimenez, Rodríguez 2020).

Por tanto, este documento es un apoyo explícito para los académicos que imparten docencia en la UC Temuco, en el cual se propone un programa con acciones que tributen al bienestar, con el fin de abordar y fortalecer su quehacer pedagógico desde sus propias competencias socioemocionales, el desarrollo de la Autoeficacia y la Satisfacción, aspectos que en conjunto ayudan y robustecen la salud mental del docente desde una formación más integral y significativa.

En consecuencia, a partir de las acciones que se proponen, se pretende relevar la dimensión socioemocional, la autoeficacia y la satisfacción para la generación de aprendizajes significativos, desde la propia persona del docente en el contexto universitario, ya que su trabajo tendrá implicancias directas en la formación del estudiantado, siendo ésta esencial en los procesos de aprendizaje, desde un sentido bidireccional, en donde docentes y estudiantado se influyen mutuamente en la interacción cotidiana.

IV. Objetivo

Promover el bienestar docente en la UC Temuco para el fortalecimiento de sus propias competencias socioemocionales, autoeficacia y satisfacción docente, en el contexto de su quehacer pedagógico, como una estrategia de mejora en la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

V. Temas

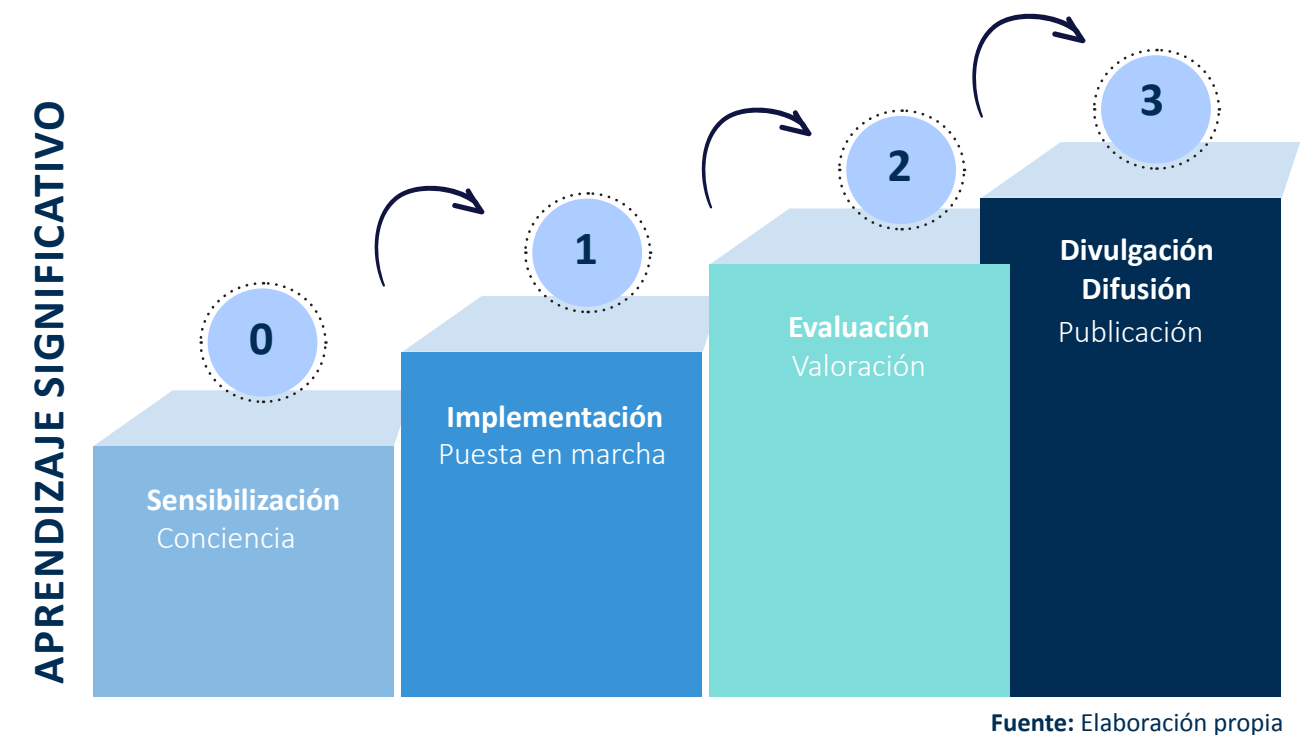
> Bienestar docente subjetivo
> Educación socioemocional en el contexto universitario
> Competencias socioemocionales del docente para el aprendizaje de los estudiantes
> Autoeficacia Docente
> Burnout
> Creencias Docentes
> Satisfacción de la Experiencia Docente
> Inteligencia emocional en el aula
> Psicología positiva como recurso favorecedor del bienestar integral
> Comunicación e interacción docente/estudiante

VI. Metodología del programa

La metodología del programa se llevará a cabo a través de distintas fases las cuales tributarán a ciertas acciones propias de cada una de ellas.

Las fases se describen a continuación:

FASES PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE UC TEMUCO



> Fase 0 Sensibilización

Esta fase se refiere a la generación de conciencia de la importancia de un abordaje integral del bienestar docente en el contexto de la UC Temuco.

> Fase 1 Implementación

Se refiere a la puesta en marcha y al desarrollo de las acciones propias del programa propuesto.

> Fase 2 Evaluación

Se comprende como la valoración de la implementación de las acciones proyectadas en el programa por parte de la comunidad educativa involucrada.

> Fase 3 Divulgación y Difusión

La divulgación, enmarcada especialmente en el dar a conocer los resultados del programa para un público especializado en el tema y la fase de difusión al público general interesado en el tema.

VII. Principios, Hitos, acciones UC Temuco

Principios (elaboración propia)	Hitos (elaboración propia)	Acciones
1. Compromiso por la creación de ambientes nutritivos	1.1 Creación de un programa de bienestar docente	<p>MACRO ACCIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico y análisis institucional interno para la recogida de intereses y necesidades sobre el tema de bienestar docente. 2. Diagnóstico general externo para recoger experiencias nacionales e internacionales de bienestar docente (participación en reuniones, pasantías, encuentros...) 3. Participación oficial en las Mesa de Salud Mental UCT y otras instancias docentes con otras universidades y centros nacionales e internacionales (REDCAD).
		<p>MICRO ACCIONES</p> <p>Incorporación de frases motivadoras o de pensamientos positivos en murallas o mobiliarios de la Universidad (cada facultad una frase)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Instauración de espacios de reconocimiento para docentes por facultad en prácticas destacadas 5. Talleres para docentes sobre bienestar docente 6. Entrega de kit simbólico de bienestar docente para cada profesor al iniciar el año. 7. Bienvenida a docentes nuevos cada año (materiales para las primeras clases – espacio web docentes nuevos). 8. Vinculación con otras unidades para el desarrollo de las acciones del CINAP.

2. Incorporación de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras en el que favorezcan ambientes nutritivos	2.1 Implementación proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>Diseño de formación docente para la incorporación de estrategias socioemocionales en los programas de estudio y guías de aprendizaje del estudiantado</p> <p>Diseño de formación docente para la incorporación de estrategias que atiendan los nuevos desafíos de la docencia.</p> <p>Incorporación en los PID de una línea que tribute al bienestar docente.</p> <p>Actualización disciplinar a través de cursos de alto estándar para docentes de las diferentes facultades y profesionales DGD.</p>
3. Promoción de metodologías inclusivas y colaborativas	3.1 Rediseño e implementación Oferta formativa	Incorporación en la oferta formativa del CINAP de instancias formativas en temas de bienestar docente respecto a metodologías inclusivas y colaborativas, en programas dirigidos a docentes nuevos como; Programa de Inducción Docente, Diplomado en Docencia Universitaria, Módulos de aprendizaje autoinstruccional, entre otros...
4. Utilización de recursos tecnológicos para la promoción de estrategias de bienestar docente	4.1 Promoción de recursos tecnológicos desde la dimensión socioemocional, satisfacción y Autoeficacia	<p>Creación de un espacio en página web del CINAP de bienestar docente</p> <p>Diseño de RED para la promoción de estrategias socioemocionales para los docentes.</p> <p>Apoyos docentes para el uso de tecnología digital.</p> <p>Espacios (UVR) para promover el bienestar docente.</p>
5. Generación de ambientes nutritivos para el aprendizaje de todos y todas a través de una interacción respetuosa	5.1 Validación de espacios para el aprendizaje socioemocional	<p>Invitación de expertos en el tema de bienestar docente, con énfasis en la interacción docente/estudiante.</p> <p>Promoción para el intercambio pedagógico de premios de excelencia docente en torno a prácticas exitosas para la generación de ambientes nutritivos.</p>

6. Consideración de evaluaciones auténticas y heterogéneas con foco en lo socioemocional.	6.1 Rediseño e implementación de evaluaciones considerando la dimensión socioemocional	Taller de evaluación de aprendizajes para la incorporación de lo socioemocional. Incorporación en instrumentos de evaluación formativa de criterios que respondan al bienestar la metacognición y la autorregulación de los estudiantes.
7. Reflexión de elementos claves vinculados al bienestar docente	7.1 Promoción de la investigación en bienestar y autocuidado docente	Generación y estimulación de investigaciones en la UC Temuco sobre bienestar tanto de docentes como de estudiantes Publicaciones de artículos referidos al tema

IX. Referencias

- » Anne C. Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. DOI: 10.1080/00461520.2021.1985501
- » Apablaza, C. G. C., & Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.
- » Barrientos-Báez, A., González-Suazo, L., & Caldevilla-Domínguez, D. (2021). NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS A PARTIR DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. *Perspectivas de la comunicación*, 14(2), 149-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672021000200149>
- » Beehr, T. A., & Glazer, S. (2001). A cultural perspective of social support in relation to occupational stress. In *Exploring theoretical mechanisms and perspectives* (pp. 97-142). Emerald Group Publishing Limited.
- » Benitez, A., & González, C. (2020). La tutoría: acompañamiento al alumno para el desarrollo de habilidades socioemocionales. En C.I. Moreno, R. Pérez y R.J.S. García (Eds.), *Emociones y Aprendizaje* (pp.137-147). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- » Bisquerra y Chao (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. Recuperado de <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/article/view/4/3>
- » Bisquerra, R. (2014). *Cuestiones sobre Bienestar. Cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional*. Madrid: Síntesis.
- » Daza, A., Vargas, J., & Ríos, D. (2022). Evaluación del impacto de programas de Bienestar Universitario en el rendimiento académico, permanencia y graduación de estudiantes. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 30(1), 53-66. <https://doi.org/10.18359/rfce.577colombiano>.

- » Decreto de rectoría 7/2022 Promulga acuerdo del H. Consejo Superior que aprueba la Política Institucional de Calidad de la Universidad Católica de Temuco.
- » Flores, M. D., & Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de psicología*, 25(3), 343-357.
- » Franco, J. P., Candia, M., & Soto, M. (2022). Nuevo cuestionario de evaluación del ambiente laboral-salud mental CEAL-SM/SUSESO. *Revista Chilena de Salud Pública*, 26(2), 172-187.
- » Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Burack, J. A. (2013). Cultural models of education and academic performance for Native America
- » Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- » González, X. (2023). Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo.
- » Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- » Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of applied psychology*, 84(3), 349.
- » Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- » Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 67-76.
- » Machorro-Cabello, M., & Valdez, V. (2019). La educación emocional como factor para potenciar el aprendizaje significativo. *Vida Científica*, (14), 18-22. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/>
- » Martínez, L. (2021). *Pedagogía con corazón: Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART in Mind*. San Carlos, California: Brisca Publishing.
- » Martínez, M. E. F. (2010). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. Universidad de León, Área de Publicaciones.
- » Miñán, M. D. C. G. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19(1), 3-12.
- » Ministerio de Educación (2021). *Bitácora para el autocuidado docente*.
- » Monzalvo Curiel, A., Fernández Castillo, K. N., Camacho Amaya, M. Y., & Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- » Navarro, J., Muñoz, P., & Tapia, C. (2022). Formación socioemocional: percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile. *Transformación*, 18(3), 499-514. Epub 01 de septiembre de 2022. Recuperado en 10 de marzo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000300499&lng=es&tlng=es
- » Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C., & Pace, U. (2021). La relación entre la carga de trabajo y el bienestar personal entre los profesores universitarios. *Psicología actual: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(7), 3417-3424. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00294-x>

- » Perandones González, T. M., Herrera Torres, L., & Lledó Carreres, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España.
- » Pérez, C. R. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119.
- » Riquelme, E., Villarroel, V., García, R., Pérez, C., & Fuentes, G. (2023). Emotions of University Professors and Students in Times of Pandemic: An Analysis from the Perspective of Resilience in Chilean Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 561. <https://doi.org/10.3390/educsci13060561>
- » Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- » Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, trabajo y salud*, 28(1), 16-24.
- » Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- » Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2021). Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- » Toro, L. B., & Ursúa, M. P. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 493-510.
- » UC Temuco (2007). Modelo educativo UC Temuco. Principios y lineamientos. Dirección general de Docencia.
- » Villarreal Peralta, E. M. (2023). Potenciando el Bienestar Emocional en los maestros de la Unison. *Revista Vértice Universitario*, 25(94). <https://doi.org/10.36792/rvu.v25i94.8>
- » Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- » Covarrubias, C. G., & Lira, M. M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- » Gozalo Delgado, M., & León Del Barco, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.



CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA



5 ACREDITADA

en el nivel de postgrado
según el Decreto 2191 del 2017
del Mineduc



UCTEMUCO.CL



<https://cinap.uct.cl/>



[cinap_uct](#)