



Trabajo Final de Grado
Proyecto de Intervención

Contribuir con el bienestar laboral de los docentes de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay, a través del desarrollo de Habilidades Socioemocionales

Estudiante: Stefani Sellanes

C.I: 4360323-1

Tutor: Prof. Adj. Mag. Lic. en Psic. Darío De León

Revisora: Prof. Agr. Dra. Gabriela Bañuls

Montevideo, setiembre 2025

Tabla de contenido

1. Resumen.....	3
2. Antecedentes y fundamentación.....	4
3. Presentación del problema de intervención.....	16
4. Objetivos.....	18
5. Marco conceptual.....	19
6. Metodología.....	37
7. Análisis de la implicación de la estudiante.....	43
8. Consideraciones éticas.....	44
9. Resultados esperados.....	44
10. Referencias.....	45
11. Anexos.....	53

1. Resumen

El presente proyecto de intervención se enmarca en el trabajo final de grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se propone contribuir con el bienestar del colectivo docente de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay, desde el marco de las condiciones y medioambiente de trabajo (CyMAT) y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este proyecto de intervención se abordará desde un enfoque cualitativo con una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) con la implementación de la técnica taller, con actividades vivenciales, lúdicas y participativas. Se propone una secuencia de once encuentros de frecuencia semanal buscando favorecer el proceso grupal y co-elaboración de estrategias que promuevan el bienestar del colectivo docente.

El trabajo se organiza en los siguientes apartados: se presentan antecedentes internacionales y nacionales de actualidad, que fundamentan la pertinencia del proyecto. El planteamiento del problema, seguido por las preguntas que guían el proyecto y los objetivos. El marco conceptual desarrolla conceptos de bienestar docente, salud ocupacional y condiciones laborales de los docentes. También se aborda la identidad docente, habilidades socioemocionales y su relevancia en la actividad docente, así como nociones de cuidado mutuo en la comunidad docente. Se desarrolla la metodología, técnicas y actividades a realizar con sus respectivos objetivos. La descripción detallada de las dinámicas y materiales se encuentra en los anexos. Finalmente, se incluye el análisis de la implicación de la estudiante, las consideraciones éticas y resultados esperados.

Palabras clave: bienestar docente, CyMAT, factores psicosociales, habilidades socioemocionales.

2. Antecedentes y fundamentación

Los estudios del bienestar docente y/o gestión del estrés laboral han sido abordados en múltiples investigaciones debido al impacto que tiene tanto en la salud de los docentes como en la calidad educativa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020; Rejido y Álvarez, 2024). Ante esta problemática, se han propuesto diversos programas para mejorar el bienestar laboral y personal de los docentes, incluyendo iniciativas en salud ocupacional, herramientas psicoeducativas, desarrollo de competencias socioemocionales, prácticas de regulación emocional y técnicas de reducción de estrés. En este sentido, las intervenciones suelen caracterizarse por metodologías participativas donde involucran activamente al colectivo docente, destacando el enfoque experiencial y vivencial.

Para la selección de antecedentes, se siguió un proceso de búsqueda en repositorios institucionales (Timbó, Clolibrí, Scielo, Redalyc, Google Académico), priorizando estudios recientes de alcance nacional e internacional. Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática en relación con el bienestar docente, intervenciones en habilidades socioemocionales, estudios con docentes de secundaria y la disponibilidad de acceso a fuentes completas.

A continuación se exponen antecedentes internacionales y nacionales, organizados por los siguientes ejes: intervenciones con abordajes en Salud Ocupacional, Bienestar Docente, Habilidades Socioemocionales, Formaciones y experiencias en habilidades socioemocionales y Estudios Nacionales.

Intervenciones con abordajes en Salud Organizacional

Janssen et al. (2020) A study protocol for a cluster randomised controlled trial on mindfulness-based stress reduction: studying effects of mindfulness-based stress reduction and an additional organisational health intervention on mental health and work-related perceptions of teachers in Dutch secondary vocational schools

El estudio evaluó el impacto de un programa de reducción de estrés (MBSR) basado en mindfulness en profesores con estrés y burnout de escuelas de secundaria de Holanda. Se trabajó con tres grupos, un grupo recibió MBSR en ocho sesiones, el segundo grupo recibió la misma intervención MBSR y una intervención en salud organizacional de cinco sesiones fundamentado en el modelo demandas-recursos (JD-R) y el tercer grupo quedó en una lista de espera para recibir el programa un año después.

El estudio se caracterizó por un enfoque integrado, combinando un abordaje individual para potenciar la capacidad personal y contextual, buscando los efectos

potenciadores de una intervención en salud organizacional. La intervención se implementó en dos fases: la evaluación de necesidades desde la perspectiva de los profesores y la implementación de un plan de acción, donde identificaron estrategias para reducir el estrés y mejorar el bienestar laboral. Se trabajó de forma participativa entre profesores, consultor de RRHH, personal directivo, un facilitador externo y miembros del sindicato. Se buscó evaluar en tres meses y a los nueve meses posteriores a la intervención. Se encontró como resultado primario que todas las dimensiones de la atención plena se correlacionan positivamente con la experiencia de meditación y negativamente con los síntomas psicológicos como depresión, ansiedad, insomnio, rumiación y retraimiento social.

Intervenciones con abordajes en Bienestar docente

Hepburn et al. (2021) A complementary intervention to promote wellbeing and stress management for early career teachers

El objetivo del estudio fue determinar el impacto de un programa de bienestar de seis semanas en el estrés percibido, bienestar subjetivo y en los niveles de cortisol de los docentes que están en el comienzo de su carrera en Queensland, Australia. Se trató de una intervención multimodal con enfoque somático y cognitivo con el fin de brindar formación a los docentes para que pudieran identificar y aumentar la conciencia de la respuesta al estrés. Identificar su impacto fisiológico, es decir, como se manifiesta el estrés en el cuerpo e influye en el comportamiento. La muestra se conformó por diecisiete docentes que respondieron encuestas de autoinforme sobre estrés percibido, conciencia de la atención, bienestar subjetivo, agotamiento y bienestar afectivo relacionado con el trabajo. Además, se tomó muestra de saliva para medir el cortisol después de cada sesión y se realizó seguimiento durante los tres meses posteriores a la intervención.

Durante el estudio se proporcionó a los docentes estrategias para reducir la respuesta al estrés y promover el bienestar integral, abarcando temas como el bienestar psicológico, bienestar fisiológico, hábitos, dieta, salud mental, bienestar interpersonal, autoobservación, reflexión, ejercicio de compasión. El programa se organizó en la práctica de Hatha yoga, técnicas de respiración, relajación y meditación guiado por un facilitador certificado. Los resultados de la intervención encontraron una disminución del estrés percibido y un aumento de la atención consciente y el bienestar subjetivo.

Rejido y Álvarez (2024) Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente

El propósito de la investigación consistió en examinar el registro discursivo de los docentes en relación con el cuidado personal del profesorado, con el fin de crear estrategias que fomenten la salud mental y el bienestar en los centros educativos en Antofagasta, Chile.

En cuanto a los resultados, el discurso docente se inclina en una lógica de recreación y distracción más que con el autocuidado, lo cual excluye prácticas que aporten a una atención integral. En el ámbito emocional, se muestra la ausencia de prácticas que fortalezcan la reflexión personal, la autopercepción o la gestión emocional. Sin embargo, en el ámbito social, los docentes dan importancia a las relaciones sociales.

Cabe señalar que un número significativo de docentes reveló no efectuar actividades de autocuidado o no saber identificarlas. Además, se confirmó que ninguna de las unidades educativas cuenta con la sistematización de prácticas que promuevan el cuidado preventivo de salud mental, por esto se indica la importancia de que las unidades educativas conciben e implementen estrategias para atender, sensibilizar y respaldar a profesionales de la educación para promover el bienestar y salud mental.

El cuerpo docente expone la necesidad de elaborar un plan de trabajo integral que contemple de manera articulada las dimensiones emocional, física, social, ambiental, cognitiva y sociocultural, otorgando un papel central a la dimensión emocional como eje fundamental para el cuidado de la salud mental. De esta forma, se busca consolidar una cultura de autocuidado sostenible en el ámbito educativo que favorezca la creación de un entorno saludable para toda la comunidad educativa. Finalmente, se proyectan líneas de investigación basadas en aspectos contextuales del territorio, evaluar las estrategias propuestas a los docentes desde su retroalimentación, evaluar programas de salud mental y planes de trabajo centrados en el autocuidado en los actores educativos y adecuar los planes de trabajo para la mejora continua de los ambientes educativos.

Intervenciones con abordajes en habilidades socioemocionales

Extremera et al. (2020) Programa “CRECIENDO” (creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria

El estudio trata de una experiencia piloto donde participaron catorce docentes noveles de educación secundaria de la Universidad de Málaga, España. Se desarrolló durante un mes, con seis horas de duración divididas en dos sesiones. El primer bloque recoge información acerca de los factores psicosociales de riesgo, sus causas y emociones

negativas, se aportan herramientas para identificarlo y prevenirlo. Posteriormente, se presenta el Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) con sus componentes: percepción, comprensión y regulación. Se expone sobre la importancia de la inteligencia emocional para la salud psicosocial, para el trabajo docente y las repercusiones en los estudiantes. Por último, se abordaron cada una de las competencias emocionales para utilizar como recurso ante los obstáculos en su labor diaria.

La metodología se fundamenta en el aprendizaje experiencial con actividades de role playing, visualización de videos, escritura reflexiva, discusión de conflictos basados en situaciones ocurridas en el aula, con la retroalimentación del coordinador.

Se realizaron evaluaciones antes y después del taller, donde se encontraron que los participantes aumentaron sus niveles de inteligencia emocional. Además, los docentes valoraron positivamente la capacitación de habilidades emocionales en la formación inicial y consideran que podrían beneficiar sus prácticas docentes. Sin embargo, indican que es necesario el desarrollo de programas de mayor duración y que se incorpore a la formación docente, ya que puede constituir una valiosa herramienta para promover mayor bienestar docente y clima positivo en el aula.

Muñoz de Morales y Bisquerra (2006) Evaluación De Un Programa De Educación Emocional Para La Prevención Del Estrés Psicosocial En El Contexto Del Aula

El artículo presenta el diseño y evaluación del programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) realizado en España, cuya finalidad consiste en prevenir el estrés psicosocial en el contexto educativo, mediante el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado, para posteriormente incidir en una adecuada intervención emocional con sus estudiantes.

El diseño del programa se basa en dos variables: estrés psicosocial y competencias emocionales. Las competencias que abordan son: conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento, buscando la regulación de respuestas negativas y de esta manera aumentar el bienestar subjetivo.

La propuesta se caracteriza por un enfoque preventivo, con una metodología de intervención por programas, con el modelo de consulta colaborativa, con una formación continua del profesorado, con el apoyo de un agente externo o interno que orienta los procesos de innovación docente. La formación combina sesiones de sensibilización con análisis reflexivo de situaciones de la vida del profesorado. Incluyen actividades de participación activa, dinámica de grupo, juegos, ejercicios de autorreflexión, técnicas de relajación, respiración y resolución de conflictos.

La evaluación se realizó desde la perspectiva de los docentes mediante grupos de discusión y cuestionarios semiestructurados, donde se mostró que todos los participantes tienen interés en continuar con este tipo de intervención en educación emocional, así como la intención de integrar la de la educación emocional al currículo.

También se encontró éxito en la sostenibilidad del programa a los dos años posteriores de la intervención, siendo un indicador de un proceso de institucionalización de innovación educativa. Respecto a la reducción del estrés psicosocial, se hallaron mejoras en la capacidad de afrontamiento, pensamiento positivo ante conflictos, toma de perspectiva, mayor regulación emocional, también mejoró la apertura de los estudiantes hacia los docentes, favoreciendo el vínculo entre docente y estudiantes, disminuyendo la tensión y aumentando la motivación en el aula.

Arteaga Cedeño (2022) Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria

El objetivo general es diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención en educación emocional, basado en el modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey, con el fin de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, las competencias autopercebidas del profesorado no universitario.

En este estudio participaron veinte instituciones educativas públicas, de las cuales doce son urbanas y ocho rurales de la Ciudad del Carmen, Provincia de Manabí, Ecuador. La muestra se conformó por setecientos cincuenta profesores divididos en un grupo experimental y otro de control de los diferentes niveles de enseñanza no universitaria. El programa se desarrolló durante tres meses, combinado actividades vía Zoom y Teams y trabajo autónomo. Se realizó segmentación de grupos de acuerdo al perfil socio demográfico y laboral en relación con el nivel de inteligencia emocional de los docentes, se destacó que el formato online que permitió un gran alcance de público amplio y diverso. La metodología se caracterizó por ser vivencial, práctica, participativa e interactiva, donde se combina teoría y práctica. El estudio se evaluó en cuatro momentos: planificación, implementación, resultados, impacto y efectividad del programa. Para esto, se aplicaron cuestionarios pre test y pos test tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Los resultados iniciales exponen que, si bien el profesorado había tenido alguna experiencia de capacitación en inteligencia emocional, no se caracterizó por una formación

formal y ni sistemática, por lo cual sienten que no tienen recursos suficientes para aplicar en sus aulas.

Los resultados Pre y post test respaldan la efectividad del programa de educación emocional, mostrando mejoras significativas en el desarrollo de los tres factores de la inteligencia emocional en el grupo experimental. Los docentes manifestaron que la intervención les permitió identificar sus propias emociones y la de los demás, comprender mejor la información de emociones en distintas situaciones y anticipar las consecuencias de sus actos.

También se observó la influencia del perfil socio demográfico en el desarrollo de la inteligencia emocional, en lo que respecta al género, las mujeres presentaron mayores avances en los tres factores de la inteligencia emocional, mientras que los hombres reportaron cambios mínimos. Respecto al tipo de contrato laboral, se observó que los docentes con cargos fijos presentan mayores niveles de bienestar laboral, mejoras en la percepción y expresión emocional. En cambio, los docentes con contratos provisorios presentan mayores preocupaciones que afectan su bienestar. También se encontró que los docentes que combinan vida personal, familiar y laboral presentan menos regulación emocional que aquellos con edades mayores a sesenta años debido a que presentan menores preocupaciones familiares y más libertad para gestionar su vida personal. Además, se encontró que los profesores con menores salarios, han logrado mejorar la perspectiva de su profesión y estabilidad emocional, esto indica que las condiciones económicas influyen en la inteligencia emocional y satisfacción laboral.

En términos globales, la intervención en educación emocional mostró mejoras en grupo experimental respecto a satisfacción vital, bienestar laboral, en el afecto positivo, competencias emocionales, comunicativas relacionales e institucionales, mientras que el grupo control no presentó cambios en estos aspectos. Los autores afirman que la intervención en educación emocional favorece el bienestar personal, social, laboral, puede prevenir factores de riesgo, contribuye a un desarrollo integral y se relaciona con el éxito académico y laboral. Esto sugiere que la implementación de programas de educación emocional podría contribuir positivamente en la calidad educativa, dado que el bienestar emocional de los docentes influye significativamente en su desempeño laboral y vínculo con los estudiantes y otros actores del sistema educativo. Los autores expresan que es necesario que se continúe fortaleciendo el bienestar de los docentes y agentes del sistema educativo, recomendando que se implementen estas intervenciones en educación emocional en la formación inicial y continua del profesorado.

Chicoma y Santisteban (2023) Realizan una revisión de Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa

Los autores realizan una revisión narrativa que incluye programas basados en Aprendizaje Socioemocional (ASE) para profesores, donde identificaron 18 artículos entre los años 2013 y 2021. En su análisis, ponen en evidencia el impacto positivo de estos programas en el desarrollo de estas competencias socioemocionales y a nivel de salud psicológica, clima en el aula, satisfacción, compromiso y autoeficacia en docentes, además indican que la implementación de dichos programas en docentes constituye un factor protector de estrés psicológico y burnout en el ámbito laboral.

En los programas de intervención, los autores encontraron variedad respecto a los objetivos, duración, frecuencia en las sesiones y metodología empleada. Las metodologías utilizadas en los programas son: coaching, psicoeducación, práctica reflexiva, actividades experienciales, práctica de la conciencia plena y conciencia corporal, fundamentando su impacto a nivel socioemocional. Por otra parte, se identificaron cuatro modelos teóricos que fundamentan las intervenciones en ASE, los cuales son: El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Bar-on (2006), el modelo CASEL (2020) y el modelo Prosocial (2009), las intervenciones demostraron tener un impacto positivo en el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes en función de cada programa.

Formaciones y experiencias en habilidades socioemocionales

A continuación se presentan formaciones y experiencias en habilidades socioemocionales que, si bien no poseen evaluaciones con resultados, tienen pertinencia por su temática. Además estas iniciativas nos indican el interés creciente en abordar las habilidades socioemocionales por su impacto en el bienestar docente y en el contexto educativo.

Se encuentran evidencias de formación en habilidades socioemocionales en forma transversal en el currículum de la formación del profesorado en países de la región, tal como exponen *Arias et al. (2020)* en su estudio: *Los docentes y su formación para desarrollar las habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*.

La encuesta TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey, por sus siglas en inglés) realizada a docentes, aportó resultados acerca de la percepción sobre su formación y prácticas de aula. Se encontró que la mayoría de los docentes de América Latina recibió algún tipo de formación en competencias socioemocionales durante la formación inicial y servicio, sin embargo, muchos no se sienten preparados para enseñarlas a los estudiantes, lo que indica la necesidad de profundizar en la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales durante la formación docente (Arias et al., 2020).

La formación en habilidades socioemocionales (HSE) ha sido impulsada por los gobiernos incorporándose en los programas de educación, donde cada uno tiene sus objetivos y prioridad en desarrollar ciertas habilidades socioemocionales, aportando guías y capacitación a los docentes.

En México el programa Construye-T, tiene como objetivos: “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de HSE de los jóvenes para elevar su bienestar y puedan enfrentar exitosamente sus retos” (Arias et al., 2020, p. 45). En Colombia, se implementa el programa Aulas en Paz, impulsado por Universidad de los Andes y Corporación Convivencia Productiva, con financiamiento público y privado. Este programa busca “Promover relaciones pacíficas y prevenir la agresión por medio del desarrollo de competencias ciudadanas” (Arias et al., 2020, p. 46).

En Chile, el programa Habilidades para la Vida es una intervención psicosocial que busca detectar y prevenir riesgos en la escuela, así como desarrollar habilidades para convivir con los diferentes actores de la comunidad escolar. De esta forma, pretende aumentar el bienestar y desarrollar competencias personales para disminuir la tasa de repitencia y abandono escolar (Arias et al., 2020).

En Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente ofrece desde el 2017, cursos de capacitación en habilidades socioemocionales dirigido a docentes y directivos de escuelas públicas. Su propósito es que “los docentes comprendan el impacto de las emociones en el aprendizaje y adquieran estrategias para acompañar a los alumnos en su desarrollo socioemocional” (Arias et al., 2020, p. 49).

Por otro lado, la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia imparte capacitaciones virtuales denominadas Espacio Maestro, con el objetivo de comprender el rol de las emociones en la vida de las personas y su relevancia en el aula (Arias et al., 2020).

En Chile, La asociación Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, en alianza con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, ofrece un curso para docentes del sector público. El objetivo es favorecer el bienestar emocional del docente y transformar las prácticas pedagógicas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje en aula (Arias et al., 2020).

Estudios Nacionales

Mels et al. (2024) Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media

El estudio realizado por Mels et al. (2024) trata acerca del estado de bienestar con relación a las condiciones de trabajo de los docentes de primaria y secundaria de Uruguay durante el año lectivo 2023, donde se encontró la existencia de sobrecarga de tareas administrativas, las cuales se han visto potenciadas con la reciente reforma educativa y la existencia de la sobre exigencia que asumen los docentes con labores que exceden el rol pedagógico para la que no fueron formados. La investigación expone que en la cotidianidad de los centros educativos los estudiantes tienen situaciones complejas de carácter social que los docentes se ven en la necesidad de resolver para hacer posible el desarrollo de su labor y disponer al estudiante al aprendizaje. A su vez, se demostró una carencia de recursos de infraestructura para satisfacer necesidades básicas que permitan el desempeño óptimo de la actividad docente, además de la escasez tanto en roles de apoyos como el respaldo suficiente desde las direcciones e inspecciones que puedan responder a la complejidad de situaciones del centro educativo. Además, la sobre exigencia de los docentes muchas veces llegan al desborde donde sostienen demandas más allá del estado de salud, afectando el equilibrio personal y laboral, donde el factor tiempo ha sido clave en términos de exigencias, tanto para responder a demandas en determinado tiempo como para destinar tiempo de descanso y vida personal, que muchas veces se ven superpuestos. Por último, mencionar que debido a la forma de contratación anual, elección de horas, organización de horarios por centros, ocurre una alta rotación docente lo que afecta la construcción de vínculos estables en los equipos educativos y estabilidad laboral, afectando el bienestar docente que es esencial para brindar una educación de calidad a los estudiantes (Mels et al., 2024).

Trillo y Questa (2023) Percepciones docentes sobre las condiciones laborales e incidencia en la salud: estudio de caso en Educación Media Tecnológica y Profesional (DGETP) de Uruguay

Este estudio expone las percepciones del cuerpo docente sobre el impacto de las condiciones laborales en la salud y desempeño profesional de un centro público de educación técnico profesional de la DGETP en Montevideo, Uruguay. Se investigó el efecto de la enseñanza virtual durante la pandemia de COVID-19 en la práctica docente y el

bienestar socioemocional. La investigación tuvo un enfoque mixto y diseño convergente, recogió datos a partir de encuestas entre noviembre y diciembre de 2021.

El personal docente señaló sentir carencias de reconocimiento de las autoridades, ausencia de orientaciones claras y disposición a la resolución de problemas, así como carencias en formación en tecnología para afrontar la enseñanza virtual. También se dejó en evidencia la debilidad del sistema educativo en organizar condiciones que brinden estabilidad de trabajo a los docentes debido a la forma de elección de horas y organización de horarios por centros, multiempleo, por otra parte, la falta de efectos en políticas inclusión digital pública. El estudio destaca la importancia de concientizar de que los equipos de gestión aborden la salud ocupacional del colectivo docente de manera integral. Como recomendaciones el estudio propone que desde el inicio de la formación los docentes cuenten con herramientas en competencias emocionales para gestionar el estrés, así como generar dispositivos de apoyo orientados a mejorar el acompañamiento pedagógico y didáctico desde las direcciones e inspecciones.

García-Álvarez et al. (2020) Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo

Los objetivos del estudio consistieron en: conocer el efecto del programa basado en psicología positiva sobre el bienestar psicológico de los actores educativos antes y después de la intervención basada en fortalezas del carácter y analizar las relaciones entre bienestar psicológico y las fortalezas del carácter luego de la aplicación del programa.

La investigación surgió a partir de la oportunidad que ofreció una fundación de una empresa internacional interesada en promover cambios en contextos educativos en el interior del Uruguay. Se diseñó el Curso Psicología Positiva Aplicada a la Educación (CUPPAE) con el propósito de que los participantes incorporarán conocimientos de la psicología positiva para poner en práctica en sus aulas o en sus contextos educativos. El CUPPAE se realizó en dos grupos de veintiséis y treinta y cuatro actores educativos de inicial, primaria y secundaria del sistema educativo de Uruguay. La duración del curso transcurrió desde abril a noviembre, con un total de ocho sesiones de un sábado al mes de 8 a 15 hs en Fray Bentos y Paysandú, cuyos participantes provenían de más de 22 localidades.

Se fundamentó en las teorías del bienestar multidimensional e identificación de fortalezas de Peterson y Seligman (2004) con un enfoque constructivista. Se enfatizó en el hecho de concientizar a los participantes su rol como agente de cambio y promotor de

bienestar psicológico a través de la aplicación de los aportes de la psicología positiva y los recursos personales (virtudes y fortalezas) en las aulas y contexto educativo. El objetivo general del CUPPAE consistió en: “desarrollar el bienestar psicológico del personal educativo mediante la identificación de sus virtudes y fortalezas del carácter” (García-Álvarez et al., 2020).

El curso se caracterizó por un proceso dinámico, participativo e interactivo, combinando teoría y práctica, donde se implementaron estrategias de mindfulness, actividades de psicoeducación, instancias de exposición y debate. El proceso se acompañó con un registro individual para continuar con la práctica durante el mes y la formación fue coordinada por tres psicólogas entrenadas en psicología positiva.

Los resultados mostraron que el programa de psicología positiva tuvo impactos positivos en el bienestar del personal educativo, además se encontró correlación entre bienestar y cada una de las fortalezas del carácter. Los autores concluyen que la propuesta puede ser una estrategia recomendable a implementar por las oficinas de administración educativa para la promoción de la salud psíquica del personal educativo y reducción de riesgos psicosociales y psicolaborales debido al impacto positivo en el ámbito laboral, personal y en los estudiantes.

A modo de síntesis

Esta revisión de antecedentes evidencia el interés constante de distintas organizaciones en mejorar el bienestar docente, ya que dada las condiciones de la profesión, esta población es susceptible a desencadenar estrés laboral. Además, el docente como agente protagonista en la enseñanza, su bienestar no solo impacta a nivel personal, sino que también repercute en el ambiente educativo y calidad de la enseñanza (INEEd, 2020; OIT, 2016; Trillo y Questa, 2023). Los antecedentes encontrados en mayor cantidad refieren a intervenciones basadas en programas de competencias socioemocionales y mindfulness y en menor cantidad aluden a intervenciones organizacionales y desde la perspectiva de salud ocupacional.

Se puede apreciar que cuando se combina un enfoque individual con otro organizacional se percibe un mayor impacto a nivel de la mejora en salud mental y en la reducción del estrés. De este modo, se destaca la importancia de realizar intervenciones integrales, para evitar efectos limitados, donde no solo busquen promover bienestar

individual, sino que también atiendan a los factores organizacionales, ya que los factores estructurales afectan el bienestar docente (Andaur-Rodríguez y Berger-Silva, 2018; Janssen et al., 2020).

También, se puede apreciar que los programas de mayor duración y con seguimiento continuo tienden a generar cambios sostenibles en la percepción del bienestar laboral (Arteaga Cedeño 2022; García-Álvarez et al., 2020; Janssen et al., 2020; Muñoz de Morales y Bisquerra 2006). Además, se ha podido notar mayor presencia de estudios internacionales que nacionales, sin embargo, la mayoría de estudios expresan la preocupación por continuar realizando acciones que contribuyan al bienestar docente (Arias et al., 2020; Arteaga Cedeño 2022; Extremera et al., 2020; Rejido y Álvarez, 2024; Trillo y Questa, 2023).

Finalmente, los estudios han demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales impactan en bienestar laboral docente y en el ámbito educativo, permite que los docentes puedan tener mayor regulación, posibilitando a que sean capaces de manejar situaciones conflictivas (Puertas Molero et al, 2018) además se favorecen sus competencias comunicativas relacionales e institucionales (Arteaga Cedeño 2022) donde se demostró que las competencias interpersonales tienen relación con el bienestar docente (Hernández et al., 2010). De esta forma se puede entender que el manejo de habilidades socioemocionales puede ser predictor de bienestar personal y laboral en los docentes y que favorece el ambiente educativo (Extremera et al., 2020), las dinámicas en el aula, la satisfacción, compromiso laboral y autosuficiencia docente, por lo tanto, puede actuar como recurso protector de salud mental y prevenir síntomas asociados al estrés (Montero Chicoma y Santisteban, 2023).

Por estas razones, se considera fundamental realizar una intervención integral que contribuya con el bienestar laboral en docentes de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay, desde del análisis de las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) y los insumos que nos aportan las habilidades socioemocionales. Estas estrategias permitirán potenciar el bienestar tanto profesional como personal de los docentes y además podrían aportar a la mejora del ambiente educativo.

3. Presentación del problema de intervención

El contexto social, la economía, la globalización, los cambios tecnológicos que estamos viviendo, están produciendo transformaciones en los procesos de trabajo, exigiendo al trabajador una dedicación por encima del cumplimiento de la descripción del puesto. Además, estos procesos implican la toma de decisiones y responsabilidades aún en cargos básicos, por otra parte, el trabajo en equipo se ha vuelto más habitual, requiriendo habilidades de cooperación y gestión de conflictos. Dichos cambios influyen en la experiencia laboral del trabajador y generan nuevos riesgos psicosociales en el trabajo (Peiró y Lira, 2013).

En este contexto, la salud laboral es un tema clave a considerar, ya que constituye un factor fundamental en la calidad de vida de las personas y salud general. Dado que gran parte de la vida del sujeto está dedicada a la actividad laboral, existe una relación permanente entre las condiciones de trabajo con la salud del trabajador (Moreno y Garrosa, 2013).

En particular, la actividad docente ha sido identificada como una de las profesiones expuestas a riesgos ocupacionales como el estrés y el síndrome de burnout, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016). Además, en el trabajo docente se depositan expectativas y responsabilidades en su rol de enseñanza, institucional, social, en su necesidad de actualización profesional. De este modo, se dan las condiciones para que la actividad docente se configure como una práctica susceptible a generar estrés y/o desarrollar el síndrome de burnout (Alvites-Huamaní, 2019; Colino y Pérez de León, 2015; Ramírez-Figueredo, et al. 2019; Zuniga-Jara y Pizarro-León, 2018).

El estudio de la salud ocupacional y el bienestar de los docentes en Uruguay desarrollado durante 2018 y 2019 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa indica que la actividad docente está expuesta a cargas globales de trabajo, asociadas al trabajo dentro y fuera del horario laboral (planificación, atención a las familias), cantidad de centros en los que trabajan, horas de traslados, horas puente, multiempleo. Estas condiciones influyen en la percepción que tienen los docentes acerca de sus recursos, demandas, bienestar, por lo tanto, se reflejan en el estado de salud (INEEd, 2020; Mels et al., 2024).

Por otro lado, el ámbito educativo también es afectado por las políticas educativas, que influyen en la organización del trabajo docente. Las políticas educativas refieren a

líneas de acción diseñadas, decididas e implementadas en el campo educativo por la autoridad competente, que involucren a múltiples actores sociales y políticos durante su ciclo. Asimismo, las relaciones entre estos actores se caracterizan por un proceso complejo de cooperación, competencia y/o conflicto con el fin de incidir en las decisiones públicas en un momento histórico determinado (Bentancur y Mancebo, 2012).

En esta línea, una de las acciones en materia de Política Educativa Nacional que se ha implementado recientemente en Uruguay se refiere a la transformación educativa, implicando cambios en la gestión educativa, transformación curricular, pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizajes, cambios en la formación docente y actualización profesional (Questa-Tortero y Tejera Techera, 2024).

El presente proyecto de intervención está pensado para los docentes de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay, considerando que las condiciones de su profesión afectan su bienestar, como lo evidencian estudios locales recientes (INEEd, 2020; Mels et al., 2024; Trillo y Questa, 2023). Los docentes deben responder a múltiples exigencias que van más allá de su actividad pedagógica en el aula, como tareas administrativas, reformas educativas, atender a un variado y gran número de estudiantes, comunicarse con equipos de gestión y las familias de estudiantes. También deben manejar diversos horarios por grupos, esta complejidad se ve potenciada cuando los docentes trabajan en varios centros educativos o en régimen de multiempleo, siendo esta una práctica tan habitual en el nivel de secundaria que afecta tanto el sentido de pertenencia de los docentes en el centro educativo, como también en el vínculo con sus estudiantes (INEEd, 2020; Trillo y Questa, 2023).

Por otra parte, el sistema de elección de horas y los concursos para obtener cargos generan condiciones de inestabilidad laboral, de modo que repercute en el bienestar docente por la incertidumbre que deben lidiar, influyendo en su eficacia y calidad de enseñanza (Trillo y Questa, 2023).

Este proyecto se piensa abordar de manera integral considerando tanto la dimensión individual como organizacional, de forma que permita identificar recursos institucionales y personales para posibilitar el equilibrio entre las demandas y recursos disponibles de los docentes, de hecho las investigaciones han demostrado que los abordajes individuales no siempre resultan eficaces o tienen un impacto limitado o poco sostenible en el tiempo, por lo que es necesario abordar otros factores como el ambiente laboral y la cultura organizacional (Andaur-Rodríguez y Berger-Silva, 2018 y Janssen et al., 2020).

Otro punto de interés que evidencian los estudios es que los docentes de nivel de

secundaria presentan más vulnerabilidad en habilidades socioemocionales, con niveles más bajos en inteligencia emocional con respecto a otros niveles educativos, así como una menor capacidad comunicativa y mayores niveles de ansiedad. Esta situación se ve agravada por la continua desvalorización y las situaciones complejas que surgen en el aula, provocando una baja satisfacción laboral (Puertas Molero et al, 2018).

Por otra parte, esta diferencia de niveles de inteligencia emocional respecto al nivel educativo en que trabajan los docentes, se podría explicar por su motivación en participar en este tipo de programas de desarrollo de habilidades socioemocionales, donde los docentes de secundaria tienden a tener una menor participación (Arteaga Cedeño 2022; Puertas Molero et al, 2018). Esto puede indicar un desafío para poder trabajar con esta población, dado que las condiciones de trabajo afectan el sentido de pertenencia de los docentes en los centros educativos, para esto será fundamental concientizar sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en el bienestar docente. Por otra parte, es necesario contar con el apoyo de otros actores educativos como los equipos de gestión, dirección, inspectores, de modo que se dispongan las condiciones institucionales para que la participación de los docentes sea posible.

En este contexto, el presente proyecto de intervención, busca responder las siguientes preguntas:

¿Cómo favorecer mayores niveles de bienestar en el trabajo docente?

¿Qué efectos perciben los docentes con relación a sus condiciones de trabajo que afectan su bienestar laboral?

¿Cuáles son los factores psicosociales de riesgo y los factores protectores que los docentes identifican que influyen en su bienestar laboral?

¿Qué acciones pueden desplegar los docentes que favorezcan el equilibrio entre las condiciones de trabajo y la salud?

4. Objetivos

General:

-Contribuir con el bienestar en el trabajo docente de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay desde el análisis de sus CyMAT, potenciando algunas habilidades socioemocionales que inciden en su salud.

Específicos:

- Sensibilizar al colectivo docente sobre las condiciones de trabajo inherentes a su actividad que afectan su bienestar laboral.

- Identificar con el colectivo docente los factores psicosociales de riesgo y factores protectores, que inciden en su bienestar laboral.

- Identificar acciones y co - elaborar estrategias que puedan desplegar los docentes para buscar el equilibrio entre las condiciones de trabajo y la salud.

- Fomentar la práctica de las habilidades socioemocionales que favorezcan el bienestar docente.

5. Marco conceptual

5. 1 Bienestar docente

Bienestar docente es un concepto multidimensional, complejo y dinámico, que ha tenido relevancia en investigaciones recientes por su influencia en la calidad educativa, según la revisión de Mels et al. (2024) no existe una definición única ni consensuada del constructo, lo que ha dificultado el desarrollo de estrategias eficaces para su promoción. Sin embargo, existe acuerdo en considerar que el bienestar docente integra las dimensiones: afectiva, cognitiva, física, social y contextual, por lo que debe ser comprendido desde una perspectiva situada.

Las autoras señalan que, históricamente, las investigaciones sobre bienestar docente se han centrado en el estudio del estrés, el agotamiento emocional y el síndrome del burnout. Sin embargo, en los últimos años ha cobrado fuerza un enfoque más integral que incorpora aspectos positivos del bienestar, tales como la satisfacción con la vida, capacidad de adaptación, afecto positivo, la autorrealización, la autoeficacia, la motivación y la calidad de las relaciones laborales y personales.

Siguiendo a Mels et al. (2024), el bienestar docente se entiende como las evaluaciones afectivas y cognitivas que el propio docente realiza sobre las distintas áreas de su vida, sin limitarse al ámbito laboral. Esta perspectiva reconoce la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, e incorpora variables personales, organizacionales, sociales y culturales que inciden en el bienestar. Por lo tanto, se requiere una consideración integrada de estos factores, tal como lo explica el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979, ampliado en 1986), aplicado al análisis del bienestar docente.

Este modelo permite analizar la influencia interrelacionada de los distintos sistemas (individual, institucional, social, cultural) que afectan al docente y a su bienestar. Estos sistemas incluyen las características personales, los vínculos familiares, el apoyo institucional, el clima escolar, las condiciones laborales, las políticas educativas y las percepciones sociales sobre su rol. En este sentido, el bienestar docente se entiende como fenómeno situado que requiere una mirada sistémica y contextualizada.

En síntesis, el bienestar docente constituye una construcción relacional, situada y dinámica, que se configura en la interrelación compleja entre el individuo y su contexto, y que se expresa en el equilibrio de diversas áreas vitales del sujeto.

Por otro lado, considerando la diversidad de definiciones existentes, las autoras entienden el bienestar docente como un concepto paraguas que abarca múltiples dimensiones que deben considerarse de forma integrada. En esta línea, recuperan los aportes de Hascher y Waber (2021, citados por Mels et al., 2024), quienes proponen una definición más consensuada que contempla simultáneamente componentes afectivos y cognitivos (disfrute o satisfacción), tanto positivos como negativos (satisfacción y preocupación), así como elementos fisiológicos y psicológicos (la salud física y mental).

Por otra parte, las autoras recuperan los aportes de Roffey (2012, citado por Mels et al., 2024), quien identifica tres dimensiones clave en el bienestar docente: la valoración y el cuidado recibido, la sobrecarga laboral y la posibilidad de experimentar estimulación y disfrute en el trabajo. En este mismo sentido, Collie et al. (2015, citado por Mels et al., 2024) estructuran el bienestar docente en tres ejes: relacionado con la carga laboral, vinculado a aspectos organizacionales del centro educativo y el vínculo del docente con sus estudiantes.

Por último, Mels et al. (2024) recuperan el marco de las cuatro dimensiones de Viac y Fraser (2020, citados por Mels et al., 2024) como herramienta para el análisis integral del bienestar docente. Dicho marco contempla: (a) el bienestar cognitivo, referido a la concentración y capacidad de atención en el trabajo, así como a la autoeficacia, es decir, entendida como la confianza del docente en su habilidad para desempeñarse adecuadamente; (b) el bienestar subjetivo, que abarca la satisfacción con el trabajo y con la profesión, los estados de ánimo y las emociones vinculadas con la actividad, la motivación, la determinación y la satisfacción general con la vida; (c) el bienestar físico y mental, incluye indicadores de salud como síntomas psicosomáticos y cantidad de ausencias por enfermedad; (d) el bienestar social, vinculado con la calidad de relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa (colegas, directivos, familias y estudiantes) (p.11).

En este trabajo se concibe el bienestar docente como un concepto amplio que, en consonancia con la revisión de Mels et al. (2024), reconoce su carácter multidimensional, relacional y situado. Se entiende como un proceso dinámico que integra las dimensiones afectiva, cognitiva, física y social, y que se configura en interrelación entre el individuo y su contexto. Esta perspectiva sustentada en el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979, ampliado en 1986) orienta la propuesta de la intervención al concebir al bienestar docente como un fenómeno complejo que requiere un abordaje integral y contextualizado.

5. 2 De la salud laboral a la salud ocupacional en docentes

El bienestar laboral es parte integrante de la salud laboral, adoptando una perspectiva activa que no solo busca la prevención y evitación de daños, sino también el desarrollo de salud en el trabajo y promoción del bienestar de los trabajadores (Moreno y Garrosa, 2013). El comité conjunto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió la salud laboral en 1950 y luego la revisó en 1995, planteando:

la salud laboral debe orientarse a la promoción y el mantenimiento del más alto grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones; la prevención en los trabajadores de las alteraciones de la salud causadas por sus condiciones de trabajo; la protección de los trabajadores del riesgo resultante de los factores adversos a la salud; la ubicación y el mantenimiento de los trabajadores en un ambiente adaptado a sus capacidades fisiológicas y psicológicas, y la adaptación del trabajo al trabajador y de cada trabajador a su trabajo (Moreno y Garrosa, 2013, p. 27).

En síntesis, los principales objetivos de la salud laboral incluyen la identificación y eliminación de factores de riesgo en el trabajo, la promoción de aspectos que favorezcan el bienestar físico, social y mental de los trabajadores. Se busca conservar el bienestar en relación con las condiciones de trabajo y el control de estas condiciones para garantizar un entorno seguro y la adaptación del ambiente de trabajo a las capacidades de cada trabajador. De este modo, la salud laboral no se limita a la ausencia de enfermedades o lesiones, sino que busca la creación de entornos de trabajo que fomenten el bienestar integral (Gómez, 2007).

La concepción de la salud laboral se basa en la definición de salud planteada por la OMS, que la define como “un estado completo de bienestar físico, mental y social” que no se limita a la ausencia de enfermedades y se complementa con la concepción de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) que incluyen todos los factores que inciden directa o indirectamente en la salud de los trabajadores y configura la situación laboral concreta (Neffa, 2015).

El concepto de salud laboral ha evolucionado a medida que los criterios sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo han cambiado para favorecer la salud de los trabajadores. Además, se entiende que la salud de los trabajadores va más allá del entorno laboral, por lo que se enfatiza un enfoque integral para el bienestar (Gómez, 2007). En este sentido, la salud laboral implica garantizar que los trabajadores desempeñen sus funciones en condiciones óptimas, tanto físicas como psicológicas, promoviendo así, su desarrollo profesional y personal. Este enfoque trasciende la división tradicional entre salud pública y salud laboral, al concebir esta última como un recurso estratégico para fortalecer el capital físico, humano y social de las organizaciones (Moreno y Garossa, 2013).

Desde la perspectiva de la salud ocupacional, las condiciones laborales de los docentes comprenden factores físicos, organizacionales y psicosociales que afectan tanto la salud como el desempeño laboral (OIT, 2016). Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) abarcan un conjunto de circunstancias ecológicas, sociales, económicas, jurídicas y tecnológicas que enmarcan la actividad laboral e impactan en la experiencia de trabajo, las relaciones laborales, la vida cotidiana de los trabajadores y la dinámica organizacional. Aspectos como la calidad de vida en el trabajo, la motivación, la satisfacción laboral y el rendimiento están vinculados a dichas condiciones (Neffa, 2015).

Neffa (2015) define a las condiciones y medioambiente de trabajo como el conjunto de factores sociotécnicos y organizacionales del proceso productivo y los factores de riesgo inherentes al medio ambiente de trabajo. Estas condiciones determinan los requerimientos del trabajo que se traducen en carga global de trabajo y sus efectos sobre la salud, dependiendo de la actividad efectivamente realizada, la capacidad de resistencia y las características personales de cada trabajador tendrá efectos particulares. En este sentido, la percepción de los propios docentes es fundamental, ya que son los primeros en identificar los efectos de las condiciones de trabajo en su salud y bienestar laboral.

El reconocimiento de los factores psicosociales en el trabajo docente es fundamental para diseñar estrategias de promoción y prevención en salud en el contexto educativo. Los daños a la salud derivados del trabajo, ya sean por accidente o enfermedad, no deben ser

atribuidos a errores o descuidos de los trabajadores, sino al efecto directo de las condiciones laborales y los factores psicosociales presentes en el trabajo (Moreno y Garossa, 2013). Además, hay que considerar que el trabajador forma parte de estructuras y procesos organizacionales que se han construido social e históricamente, por lo cual, el abordaje en salud laboral debe considerar los factores psicosociales, culturales, estructurales, para evitar la naturalización o patologización del trabajador que lo ubica como único responsable de su salud (Moreno y Garrosa, 2013).

La actividad docente es particularmente compleja, determinada tanto por sus condiciones de trabajo como los desafíos propios de la profesión, como son las expectativas sociales, la demanda de calidad educativa y las políticas de evaluación de la actividad docente. Estas condiciones afectan tanto el desempeño profesional como la salud y bienestar de los docentes (Neffa, 2015).

El proceso de salud y enfermedad en el ámbito laboral es dinámico y resulta de un equilibrio constante entre factores que pueden favorecer o perjudicar el bienestar. En el caso de la docencia, se presentan factores que favorecen la salud, como la vocación, la comunicación con el estudiantado, la socialización del proceso educativo, la posibilidad de generar y compartir conocimiento, a la vez, enfrentan condiciones que contribuyen al desgaste profesional, como la inestabilidad contractual, la pérdida de salarios, la fragilidad organizativa del colectivo docente, el escaso reconocimiento de la profesión por parte de las autoridades educativas y la sociedad (Trillo y Questa, 2023; Olivera, 2020).

El estudio de la salud ocupacional y el bienestar de los docentes en Uruguay desarrollado durante 2018 y 2019 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa identificó factores que condicionan la actividad docente, como la relación salarial, la organización del trabajo, la carga horaria caracterizada por horas docente, tiempos de traslados de un centro a otro dado por la diversidad de lugares de trabajo, las horas puente, las condiciones de infraestructura y recursos disponibles. A esto se le suma la problemática del multiempleo, la convergencia de horarios, la doble presencia (trabajo - hogar) que afectan el bienestar docente. Ante esta situación, se consideran aspectos como la estabilidad laboral, la ergonomía de los espacios educativos y la adecuación de herramientas de trabajo como elementos clave para mejorar las condiciones laborales (INEEd, 2020).

Siguiendo esta línea, el estudio de INEEEd (2020) encontró que factores como el multiempleo, los traslados entre centros educativos y horas puente, las extensas jornadas

laborales y las tareas administrativas conllevan mucho tiempo a los docentes, en desmedro de la actividad de enseñanza con los estudiantes, aumentando así la carga de trabajo. Estas condiciones reducen la percepción de recursos en el colectivo docente, como la autonomía, autoeficacia, el apoyo social y la satisfacción, por lo tanto, la percepción del bienestar disminuye. Además, se encuentra una diferencia marcada de género, ya que las mujeres enfrentan la doble presencia, combinando trabajo docente con las tareas de cuidado, por lo cual se intensifica su carga de trabajo, presentando mayores exigencias emocionales y cognitivas. Por otra parte, la carga psicológica del trabajo docente no se limita al horario laboral, sino que persiste más allá de la jornada laboral, afectando la vida personal donde los docentes llevan tensiones acumuladas del aula que luego comparten como experiencia o preocupaciones en sus casas. Entre los síntomas más frecuentes que las docentes asocian a sus tareas cotidianas, están los dolores de cabeza, tensión, inquietud, nerviosismo, molestias en la columna, articulares, musculares, problemas gastrointestinales, pérdida de voz y visión (Trillo y Questa, 2023; Olivera, 2020).

Respecto a la inestabilidad laboral, en la docencia se presenta por el régimen de contratación de horas y la elección anual de hora, generando incertidumbre y precarización de la profesión que impacta en la estabilidad de los equipos de trabajo, el sentido de pertenencia de docentes y dificultad para la planificación de proyectos de centro (Olivera, 2020).

Las investigaciones también ponen en evidencia el reclamo del colectivo docente acerca de la forma acompañamiento de los inspectores, a quienes perciben como figura lejana, que desconocen la realidad de la práctica pedagógica en el aula, dificultando muchas veces la mejora del proceso de enseñanza. Por otra parte, la escasa participación en toma de decisiones que perciben los docentes afectan su desarrollo profesional y calidad de enseñanza. Ante esta situación, resulta esencial fortalecer los sistemas de apoyo institucional y diseñar estrategias que alivien la sobrecarga laboral, mejoren las condiciones de trabajo y fomenten el bienestar integral de los docentes (Trillo y Questa, 2023; Olivera, 2020).

Considerando la complejidad del trabajo docente, es necesario señalar la brecha existente entre el trabajo prescrito y actividad realizada, lo cual requiere que el trabajador siempre deba adaptar el trabajo prescrito a la actividad que desarrolla donde se encontrará con resistencias, con la necesidad de resolver incidentes e imprevistos. Esta situación constituye una paradoja en la medida que puede generar riesgos y a la vez, puede generar la posibilidad de que el trabajador pueda expresar su potencialidad. En la distancia entre trabajo prescrito y la actividad se puede producir fatiga y sufrimiento, así como también posibilitar el despliegue de creatividad y energía que mueve al sujeto hacia su deseo, lo que

le proporciona sentido a su actividad y lo hace trabajar con placer y satisfacción (Neffa, 2015). El trabajo se despliega en una relación dinámica entre las condiciones de trabajo y bienestar personal que se influyen recíprocamente. Es así que el estado de salud del trabajador dependerá del equilibrio que logre entre las condiciones del medio y su capacidad de adaptación y resistencia ante los factores de riesgo (Neffa, 2015).

En referencia al trabajo prescripto de la actividad docente, en los documentos oficiales se indica que el trabajador deberá responder a los lineamientos de planes y programas vigentes dispuestos por el Sistema Nacional de Educación Pública, en conformidad con la Ley General de Educación (Ley N° 18.437). Según las orientaciones generales de la presente ley, en el artículo 5 se hace referencia a los educadores como agentes de la educación, quienes deben formular actividades educativas, adaptando objetivos, contenidos de los planes y programas de estudio en función de sus educandos (Uruguay, 2009, enero 16). Por otra parte, dentro de los deberes específicos del estatuto del funcionario docente, en el artículo 3 en el literal b establece que debe “responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad” (Administración Nacional de Educación Pública, 2022).

Sin embargo, la práctica cotidiana de los centros educativos dista significativamente de este marco prescrito. La investigación realizada por Mels et al. (2024) donde analizaron las condiciones de trabajo de los docentes de primaria y secundaria de Uruguay durante el año lectivo 2023, identifican una serie de factores estructurales y organizativos, que dificultan el sostenimiento de una propuesta educativa integral. La distancia entre el trabajo prescrito y la actividad cotidiana en las aulas, demandan el diseño de políticas que garanticen condiciones dignas, reconocimiento profesional y participación efectiva de los docentes.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, el Comité Mixto OIT-UNESCO (2024) en sus recomendaciones relativas al personal docente, dentro de la agenda global para promover la calidad educativa, la equidad y el desarrollo sostenible, destaca la importancia de fortalecer a la profesión docente y asegurar su reconocimiento. En este marco, el Comité Mixto propone seis pilares fundamentales para orientar las políticas educativas: dignidad, humanidad, diversidad, equidad e inclusión, calidad, innovación, liderazgo y sostenibilidad. Entre estos principios se busca generar condiciones que valoren el trabajo docente y fortalezcan su desarrollo profesional. Asimismo, el Comité Mixto insta a los gobiernos y a los representantes de políticas educativas a implementar estrategias que mejoren las condiciones laborales de docentes, fomenten su estabilidad y su participación

activa en la toma de decisiones. Dado que la consolidación de una educación de calidad, requiere reconocer a los docentes como actores fundamentales en la mejora del sistema educativo.

5. 3 Identidad docente

La identidad docente constituye una configuración subjetiva que se va desarrollando de forma dinámica a lo largo del tiempo, en un proceso influido por experiencias personales, condiciones institucionales, políticas educativas y por los cambios que demanda la sociedad al sistema educativo. Siguiendo a García (2010) la identidad profesional no es un atributo estático, sino una construcción dinámica, situada y relacional, que se configura a lo largo de la vida a través de la experiencia, la interacción social que influye en la interpretación de sí mismo dentro de un contexto, es decir, la imagen propia que se tiene como profesional.

El artículo de García (2010) destaca que esta construcción de sí mismo profesional implica creencias, emociones, valores, representaciones y experiencias previas como estudiantes, que los docentes formaron acerca del trabajo docente. La identidad se formula, reformula y resignifica constantemente, atravesada por tensiones entre lo personal y lo institucional, lo individual y lo colectivo.

Uno de los aspectos para comprender la identidad docente es la influencia de la socialización previa, ya que los docentes construyen representaciones sobre la enseñanza y sobre el trabajo del profesor desde su experiencia como estudiantes. De esta forma, estas creencias poseen una fuerte carga afectiva, que muchas veces se mantienen estables y funcionan como filtros que dan sentido a su experiencia, pero también pueden dificultar realizar cambios, afectando el proceso de enseñanza de los estudiantes. También influye el contenido que se enseña, ya que cuanto mayor es el dominio de una disciplina, mayor es su impacto en la configuración identitaria, especialmente en niveles superiores como secundaria o terciaria.

En este sentido, la identidad profesional influye en la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en la actividad docente, los cuales se consideran aspectos importantes para convertirse en un buen profesor (García, 2010, p. 20). Esta identidad se construye a partir de factores personales, sociales y cognitivos.

La cultura profesional docente ha sido marcada tradicionalmente por el aislamiento, determinado por la organización, la distribución del espacio y el tiempo escolar, donde los alumnos son la fuente de motivación. Esto, si bien posibilita la creatividad individual, por otra parte, obstaculiza el trabajo entre pares y la posibilidad de establecer apoyo mutuo que fortalezcan la carrera profesional. En este contexto, el docente se percibe a una figura que

se relaciona a la de un artesano, que tiende a trabajar en soledad y construir su saber hacer, de forma experiencial y autodirigida.

Esta idea del docente como artesano entra en tensión con la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, las cuales, a pesar de su potencial, no logran modificar las prácticas tradicionales. Siguiendo a García (2010) existe una desconfianza de parte del profesorado ante las tecnologías, que no debe entenderse como una postura intencionada, sino que puede deberse a cómo las tecnologías suelen presentarse, como productos acabados, ya diseñados y listos para usar. Entonces esta lógica entra en conflicto con la identidad del docente artesano, quien necesita descomponer, comprender y apropiarse de los procesos de su práctica pedagógica.

Por último, el autor plantea que la profesión docente ha ido transitando una tensión entre procesos de desprofesionalización, vinculados a la pérdida de autonomía, supervisión excesiva y tareas prescritas y la reprofesionalización, centrada en ampliar funciones, promover mentorías, formación situada y colaborativa. Estas transformaciones influyen en la manera en que los docentes asumen su rol, en lo que legitiman cómo parte de su tarea y en cómo se posicionan frente a los cambios del sistema educativo (García, 2010).

5. 4 Habilidades socioemocionales (HSE)

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un recurso para enfrentar los desafíos de la actividad docente, favoreciendo el bienestar. A nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) conceptualiza a las HSE como pensamientos, emociones y acciones que se desarrollan mediante experiencias de aprendizaje, tanto estructuradas como informales e influyen en los logros socioeconómicos en la vida de las personas (UNESCO, 2016).

Por otra parte, a nivel regional la Unesco publica un Estudio Regional Comparativo y Explicativo en América Latina, donde define a las habilidades socioemocionales como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse de manera saludable consigo mismos e interactuar con los demás en un mundo socialmente interconectado, actuando como individuos autónomos, responsables y motivados (UNESCO, 2021).

En Uruguay, el Instituto de Evaluación Educativa (2018) respecto a las HSE plantea:

Son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el

desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (p. 18).

En síntesis, el desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un proceso continuo de aprendizaje, especialmente maleables durante la infancia, su desarrollo está influenciado por el contexto y experiencias de vida e implican una interacción compleja entre procesos cognitivos, emocionales, personales y sociales (INEEd, 2018). Además, implican la adquisición de herramientas básicas sobre la cual se podrán construir competencias socioemocionales más complejas, las cuales son fundamentales para el desarrollo integral de las personas, abarcando su dimensión física, emocional, cognitiva y social (Vivas, 2003).

En este marco, es importante abordar el concepto de emoción y su implicación en la vida humana. Las emociones se constituyen por distintas dimensiones que actúan de forma interrelacionada y se sintetizan en una experiencia ante situaciones, personas u objetos, ya sean del pasado, presente o futuro, reales o imaginarios, cuya intensidad y calidad es particular según la experiencia del sujeto (Aristulle y Paoloni, 2019).

Las dimensiones de una emoción son: la fisiológica donde participa el sistema autónomo y hormonal, los cuales desencadenan una serie de cambios en el equilibrio del organismo, produciendo en el cuerpo un estado de activación como aceleración cardíaca, respiratoria, tensión muscular para preparar al cuerpo para una respuesta. Por otra parte, la dimensión funcional alude a la información que aporta la emoción al organismo para su adaptación al medio, permite a las personas ser más efectivas en la medida que se deciden respuestas adecuadas a cada situación y estén alineadas a metas personales. Esta dimensión se corresponde al componente cognitivo, ya que permite comprender y etiquetar la emoción “es la experiencia emocional subjetiva” (Bisquerra, 2009, p. 28). Por último, la dimensión expresiva, se refiere a su aspecto social y comportamental, debido a que se comunican emociones a través de los comportamientos, gestos, posturas y tono de voz. Esta dimensión es fundamental manejar en la actividad docente, ya que facilita la comunicación, interacciones y permite regular la forma en que se responde a los demás actores del contexto educativo (Aristulle y Paoloni, 2019).

En síntesis, una emoción es un estado complejo del organismo que implica una alteración que impulsa a actuar. Surgen como respuesta a estímulos tanto externos como

internos y pueden variar según la interpretación de cada persona, es decir, un mismo estímulo puede generar diferentes emociones en distintas personas (Bisquerra, 2009).

Cabe señalar que la experiencia emocional impulsa a actuar, pero la respuesta que sigue no es parte de la emoción en sí, por ejemplo, el miedo predispone a huir o la ira a atacar o confrontar, sin embargo, la huida o el ataque son respuestas que no dependen de la emoción, sino que dependen de la valoración de la emoción (Bisquerra, 2009) de ahí que muchas veces se realizan comportamientos desadaptativos que no se adecuan a la situación particular. Es decir, las emociones se activan según la valoración de los acontecimientos que realiza una persona y esto va a influir en la intensidad de las emociones, a su vez, el estilo valorativo se puede cambiar a través del aprendizaje (Bisquerra, 2009). En este aspecto, se trabajará en el proyecto, facilitando la identificación de herramientas que posibiliten flexibilidad y opciones de afrontamiento adecuadas a cada situación.

Hay que tener en cuenta que las emociones no solo influyen en la forma en que se da la respuesta, sino que también cumplen un papel clave en otros procesos mentales, afectan la percepción, la memoria, el razonamiento, la creatividad, esto nos indica la importancia de las emociones en el bienestar y equilibrio personal, por ejemplo los estados asociados a la felicidad favorecen una mayor flexibilidad en la organización cognitiva, generando más conexiones neuronales de lo habitual y esto tiene impacto en la creatividad, resolución de problemas, entre otros (Bisquerra, 2009).

5. 5 Modelos de inteligencia emocional

Para trabajar en el proceso de identificación y regulación de las emociones se han desarrollado diversos modelos teóricos que utilizan diferentes abordajes en las intervenciones. En este sentido, uno de los aportes fundacionales fue el de Salovey y Mayer, quienes en 1990 publicaron el primer artículo científico titulado Emotional Intelligence, posteriormente en 1995 Goleman lo difundió. Por otra parte, en 1994 se creó CASEL, una institución dedicada a la enseñanza de la inteligencia emocional en la educación (Bisquerra, 2009).

Salovey y Mayer (1990, citado por Bisquerra, 2009) aluden a la inteligencia emocional como la habilidad de gestionar los sentimientos y emociones, discriminarlos y utilizar esa información con el fin de guiar los pensamientos y acciones. Plantean un modelo de la inteligencia emocional, que se constituye por las habilidades como la percepción,

asimilación, comprensión y regulación de las emociones. La percepción emocional se refiere a la identificación, valoración y expresión de las emociones (Bisquerra, 2009). Por ejemplo, la capacidad de reconocer las emociones en los demás facilita la resolución de conflictos interpersonales y promueven la convivencia (Extremera y Fernández, 2004). Por otro lado, la asimilación se refiere a la influencia de los pensamientos para enfrentar los desafíos. Por ejemplo, experimentar satisfacción o cambiar puntos de vista puede favorecer una perspectiva optimista ante los problemas, esta capacidad permite reinterpretar situaciones difíciles y moviliza a buscar soluciones efectivas (Extremera y Fernández, 2004). Por su parte, desarrollar la comprensión emocional posibilita etiquetar, razonar e interpretar las emociones, ayuda a valorar el esfuerzo y perseverancia para alcanzar metas. Además, esta habilidad permite visualizar los beneficios a largo plazo del esfuerzo sostenido para acceder a objetivos deseados. Por último, la regulación emocional promueve la gestión reflexiva, permite tomar distancia de las emociones para desidentificarse, permite separar emociones propias de la de los demás, gestionar emociones negativas y potenciar las positivas. Estas capacidades favorecen la tolerancia a la frustración, asertividad, por ejemplo, facilita el manejo de las críticas de forma constructiva, defender ideas sin recurrir a la agresividad y afrontar con mayor equilibrio los desafíos de la vida cotidiana (Extremera y Fernández, 2004).

Este modelo ha resultado útil para la gestión del conflicto personal e interpersonal en educación secundaria, favorece la capacidad de los docentes para percibir, comprender y regular sus emociones, mejora su afrontamiento de las diversas situaciones ocurridas en el ámbito educativo y contribuye a su estabilidad emocional. En síntesis, las habilidades socioemocionales afectan las creencias, actitudes, estilos educativos y valores de los docentes (Extremera y Fernández, 2004).

Por otra parte, en 1980 el modelo Bar-On emplea el término “inteligencia emocional y social” para hacer referencia a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación al medio, en el éxito en la vida, la salud y el bienestar psicológico (Bisquerra, 2009). Este modelo se caracteriza por cinco competencias:

Intrapersonal: Implica la autoconciencia, dirigir la atención a los pensamientos y sentimientos del mundo interior; la autoestima, desarrollar un modelo preciso de sí y actuar acorde a ese modelo para ser eficaz ante las situaciones o dificultades de la vida.

Interpersonal: Implica la habilidad de poder empatizar, comunicar, comprender a las demás personas, poder establecer y mantener vínculos, trabajar colaborativamente,

aspectos que se relacionan con el sentido de pertenencia, solidaridad, liderazgo, los cuales son fundamentales en la actividad docente, porque en su rol debe influir en el grupo de estudiantes para que se produzca el proceso de enseñanza aprendizaje.

Manejo del estrés: Requiere el manejo de impulsos y tolerancia a las pensiones de las situaciones estresantes, se vincula con la autoeficacia que es la creencia de la propia capacidad para afrontar y gestionar desafíos de la vida. Es decir, la convicción que una persona tiene sobre sus propias habilidades influye directamente en el desarrollo de esa habilidad, cuando las personas confían en su capacidad para enfrentar desafíos, su autoconfianza se fortalece.

Estado de ánimo: Implica la habilidad de tener optimismo, expectativas positivas a pesar de los obstáculos, sentir satisfacción consigo mismo y con la vida, esta habilidad favorece el avance hacia las metas y previene de la desesperanza y depresión ante las dificultades.

Adaptabilidad o ajuste: Se refiere a la habilidad de tener flexibilidad ante situaciones cambiantes, permite crear soluciones pertinentes según la situación, es decir, se refiere a la capacidad de evaluar la realidad y responder de forma adecuada, permitiendo un vínculo adaptativo con el entorno (Aristulle y Paoloni, 2019).

5. 6 Las habilidades socioemocionales y su relevancia en la actividad docente

La actividad docente está condicionada por factores estructurales como políticas educativas, organización institucional y las relaciones del ámbito educativo, a su vez, estos elementos van a interactuar con aspectos individuales, como son las habilidades socioemocionales de los docentes, las cuales se relacionan con el bienestar y la calidad del ámbito educativo. En este sentido, el bienestar docente puede ser afectado por diversos factores que pueden agruparse en tres niveles: el contexto organizacional y social, marcado por condiciones laborales y presión del tiempo; las relaciones educativas; factores personales como la experiencia y la autoestima que determinan la vulnerabilidad del docente ante el estrés. Por esto, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta clave para afrontar los desafíos del ámbito educativo (Extremera y Fernández, 2004).

Las emociones son el motor de las conductas que acontecen en la dinámica de las instituciones educativas, en muchas ocasiones los conflictos están relacionados con factores emocionales y afectivos que se construyen entre quienes forman parte del ámbito

educativo (Vivas, 2003). De modo que, las emociones y sentimientos de estudiantes y docentes forman parte del aula, impactando tanto el aprendizaje como la convivencia, estos fenómenos afectivos, si bien pueden potenciar desarrollo profesional y personal, también pueden generar desgaste emocional (Fernández et al., 2009).

Estudios demuestran que los docentes con mayor capacidad de regulación emocional experimentan menores niveles de agotamiento, estrés y mayor realización personal. En cambio, quienes tienen dificultades para gestionar sus emociones suelen presentar mayores riesgos de burnout, lo que afecta tanto a su bienestar como a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental comprender las emociones, regularlas, fomentar un ambiente de bienestar, automotivación, relaciones saludables (Fernández et al., 2009), ya que impactará positivamente en el aprendizaje y posibilitará el desarrollo integral tanto de los docentes como los estudiantes (Extremera y Fernández, 2004).

Siguiendo esta línea, las habilidades socioemocionales se presentan como una herramienta clave para comprender el impacto de las emociones en el bienestar docente y prevención del estrés, si bien desarrollar estas habilidades no elimina los desafíos del ámbito educativo, sí puede reducir el desgaste psicológico cotidiano y facilitar la actividad docente (Extremera y Fernández, 2004). De modo que, estas habilidades son fundamentales para fomentar la convivencia basada en la colaboración, la búsqueda de soluciones que se adapten a cada situación y promover actitudes proactivas ante los desafíos del contexto educativo.

Hay que señalar que el docente influye en los aprendizajes emocionales, constituyéndose como modelo de referencia para los estudiantes (Fernández et al., 2009; Vivas, 2003). Por lo tanto, como referente en el desarrollo afectivo de los estudiantes, es fundamental que sea consciente de su influencia para que pueda hacer un uso oportuno de sus habilidades socioemocionales. Debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje implica la dimensión emocional, el docente se convierte en un modelo de actitudes, comportamientos, sentimientos (Extremera y Fernández, 2004). Por esto es importante que los docentes identifiquen y fortalezcan estas habilidades en sí mismos, para luego incorporarlas en sus prácticas pedagógicas y generar efectos positivos en sus procesos de enseñanza aprendizaje (Aristulle y Paoloni, 2019). A su vez, estas habilidades le permiten relacionarse de forma más equilibrada con estudiantes, colegas, familias, contribuyendo a un ambiente educativo más saludable (Extremera y Fernández, 2004). Esto es importante,

ya que en muchas ocasiones, la implicación emocional del docente en el vínculo con sus estudiantes puede generar una carga emocional considerable (Mels et al., 2024).

Según Fernández et al. (2009) apostar por una formación socioafectiva en la formación docente fortalece su profesionalidad. Además, los capacitan para guiarse por principios éticos en su práctica, establecer vínculos positivos con sus estudiantes y ofrecer experiencias de aprendizaje creativas y adecuadas al contexto. De este modo, el docente puede posicionarse como un modelo de vida, reconociendo su valor, con sus potencialidades y limitaciones, sin necesidad de sobreactuar (Fernández et al., 2009). Por estos motivos, la formación en emociones se vuelve fundamental para responder a las necesidades de la sociedad actual, formar ciudadanos capaces de vivir en equilibrio consigo mismos y con los demás, promoviendo su bienestar y contribuyendo a la construcción de una sociedad más equilibrada (Vivas, 2003).

5.7 Habilidades socioemocionales que se abordarán en este proyecto

Con este proyecto se buscará fortalecer los vínculos interpersonales entre docentes, promoviendo un mayor sentido de pertenencia al centro educativo. De esta forma, se pretende habilitar espacios de diálogo y cooperación que faciliten la búsqueda de soluciones proactivas a las problemáticas del contexto laboral, considerando que estos procesos contribuirán al bienestar personal y laboral del colectivo docente.

En este sentido, se buscará desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay. Las habilidades socioemocionales que se abordarán incluyen: conciencia emocional, regulación emocional, escucha activa, empatía, asertividad, autoeficacia, promoción del apoyo mutuo, dado que constituyen factores protectores del bienestar docente. La selección de estas habilidades se fundamenta en los antecedentes relevados en investigaciones locales, en los cuales se destaca la necesidad de apoyo, percepción de autoeficacia, sentido de pertenencia como elementos predictores del bienestar docente (Mels et al., 2024).

Conciencia emocional

Para trabajar las habilidades socioemocionales, será importante comenzar con el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de comprender las propias emociones y las emociones de los demás, para poder nombrar la diversidad de emociones experimentadas en un contexto particular. Además, otro aspecto de la

conciencia emocional, consiste en reconocer la interrelación entre pensamiento, emoción y acción, debido a que las emociones influyen en el comportamiento y, a su vez, estos inciden en la emoción, ambos se pueden regular con la toma de conciencia. Es decir, habilita el autoconocimiento, ya que los docentes podrán identificar y entender sobre sus procesos emocionales internos y el impacto que tiene en su actividad y en sus relaciones con los estudiantes, colegas, familias y equipos de gestión.

Regulación emocional

Con respecto a la regulación emocional, implica la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada y el uso de estrategias de afrontamiento. Incluye aspectos como la habilidad de expresar las emociones apropiadas, debido a que muchas veces los procesos emocionales internos no suelen corresponder con la expresión emocional, por lo tanto, implica tomar conciencia de su impacto en la expresión emocional, en el comportamiento, y en el vínculo con los demás. Además, la regulación emocional, permite aceptar y comprender emociones desagradables, posponer las recompensas inmediatas para valorar metas a largo plazo, y disponer de estrategias de afrontamiento adecuadas para afrontar los desafíos o resolver conflictos, permitiendo regular la intensidad y duración de las emociones que pueden surgir (Bisquerra, 2009).

Autoeficacia

En el marco de las habilidades socioemocionales, la autoeficacia adquiere relevancia por su vinculación con la motivación, perseverancia y bienestar docente (Mels et al., 2024). Puede definirse como la creencia que tiene una persona respecto a su capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones específicas. Dado que se trata de una percepción, esta no depende de las habilidades o capacidades reales de la persona, sino de cómo la persona evalúa sus capacidades personales ante los desafíos (Ruiz, 2005).

Según la Teoría Social Cognitiva de Bandura, las creencias personales inciden en los pensamientos, las emociones y en los comportamientos, por lo tanto, en la percepción de autoeficacia, la cual predice mejor la conducta que las habilidades reales. Además, la autoeficacia en los docentes no solo afecta su desempeño profesional, sino que también influye en el desempeño de sus estudiantes. De este modo, los docentes que tienen creencias de autoeficacia en su labor, contribuyen a crear climas más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes (Ruiz, 2005).

Por último, cabe destacar que la autoeficacia es un constructo dinámico, es decir, que puede desarrollarse a lo largo del tiempo mediante el manejo exitoso de experiencias, observación de modelos, persuasión social, y el manejo del adecuado de estado emocional y físico (Ruiz, 2015).

Escucha activa y empatía

La escucha es considerada la competencia social básica para el fortalecimiento de vínculos en el ámbito educativo, se diferencia de oír, que refiere a un proceso fisiológico pasivo, escuchar implica la habilidad de suspender los propios pensamientos y prestar atención plena al interlocutor, de esta forma, se posibilita la comprensión e interpretación del mensaje, tanto verbal como para verbal, que el interlocutor comunica. En este sentido, escuchar activamente requiere no solo una disposición cognitiva, sino también emocional, ya que implica centrar la atención en el interlocutor, suspendiendo juicios y valoraciones personales, lo que posibilita comprender desde la perspectiva del otro. Es decir, requiere apertura al otro, fundamental para establecer diálogo y vínculos de confianza. En este sentido, en la actividad docente es una herramienta fundamental para establecer diálogo tanto con los estudiantes como colegas, familias o equipos directivos, dado que, escuchar activamente, permite identificar necesidades, emociones, intereses y facilita una comunicación clara y empática (Hernández-Calderón y Lesmes-Silva, 2018).

Por su parte, el desarrollo de la empatía requiere previamente un conocimiento sobre las propias emociones y la capacidad de tomar perspectiva, es decir, poder comprender la situación desde el lugar del otro. Por esto, es importante haber transitado por un proceso de alfabetización emocional, estrategias de regulación y poner en juego habilidades cognitivas que permitan reconocer el estado emocional de la otra persona manteniendo una adecuada distancia afectiva, para favorecer conductas asertivas, construir vínculos empáticos y saludables.

La empatía implica situarse en la emoción que experimenta el otro, esto facilitará a los docentes entender las emociones de los demás, necesaria para establecer relaciones interpersonales saludables. Como expresa Bisquerra (2009) “las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean” (p. 131).

Asertividad

La asertividad es una competencia fundamental para establecer vínculos saludables, ya que implica la capacidad de expresar sentimientos, opiniones, necesidades y defender derechos propios de manera clara y directa, respetando las propias necesidades como en la de los demás, es decir, requiere una actitud de respeto y escucha al otro.

Según León et al. (2009) la asertividad es entendida como un comportamiento socialmente habilidoso, donde la persona logra comunicar sus emociones y deseos de forma adecuada a la situación, minimizando así la probabilidad de conflictos interpersonales. Además, los autores destacan que esta habilidad no es innata, sino que puede desarrollarse a lo largo de la vida, por lo que se puede aprender. En el caso de los docentes es relevante, ya que favorece la comunicación efectiva entre estudiantes, colegas, equipos de gestión, permitiendo afrontar conflictos de forma constructiva.

5. 8 Cuidado y apoyo mutuo entre docentes

En el ejercicio de la docencia, los vínculos profesionales entre colegas constituyen un aspecto importante tanto para el bienestar como para el desarrollo profesional. Tradicionalmente, las intervenciones dirigidas al bienestar docente han estado centradas en el autocuidado, con un enfoque individual que tiende a responsabilizar al docente de su salud, sin contemplar las condiciones estructurales del trabajo educativo. Sin embargo, desde una perspectiva más integral y crítica, se propone avanzar hacia formas de cuidado colectivo, que reconozcan el bienestar como un fenómeno complejo, dinámico y vinculado al contexto laboral (Zúñiga, 2021).

La autora plantea que el cuidado mutuo entre docentes implica relaciones de apoyo recíproco, reconocimiento, escucha y colaboración, que permiten regenerar la energía emocional que se consume en la actividad educativa cotidiana. Este tipo de vínculos no solo favorece el bienestar subjetivo, sino también contribuye a la construcción de un sentido de comunidad, lo que posibilita sostener una práctica educativa comprometida, reflexiva y transformadora.

En esa misma línea, el vínculo entre educadores, muchas veces, es el espacio donde se construyen las bases para una comunidad profesional que contiene, acompaña y habilita la reflexión sobre el sentido del trabajo. Es en esta red vincular donde los docentes pueden recuperar la motivación, encontrar comprensión y resignificar su tarea, más aún en contextos de cambio o crisis institucional.

La transición del autocuidado hacia el cuidado mutuo y hacia comunidades de cuidado, requiere transformar la cultura escolar y revisar las condiciones organizacionales que permiten o dificultan ese tipo de vínculos. Por lo tanto, este proceso no ocurre de forma espontánea, requiere acciones intencionadas, espacios sistemáticos y estrategias

participativas que valoren las experiencias docentes, con el fin de habilitar la construcción colectiva de sentidos compartidos. En este sentido, es importante incorporar una perspectiva ética del cuidado en la vida de las instituciones, entendiendo que el bienestar no puede sostenerse de manera individual. Por lo tanto, promover una ética del cuidado implica reconocer que el bienestar de los docentes está vinculado a la calidad de las relaciones que se establecen con sus colegas, así como el reconocimiento de su labor, la valoración de su trayectoria y la posibilidad de participar en espacios colaborativos con propósito común. Así, el cuidado mutuo se convierte en una herramienta pedagógica, organizacional y política, al servicio de una educación más humana, justa y sostenible (Zúñiga, 2021).

6. Metodología

Este proyecto de intervención se abordará desde un enfoque cualitativo con una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) que combina la reflexión crítica con la acción transformadora (Colmenares, 2012). Su propósito es comprender la realidad desde la perspectiva de los propios actores, quienes participan activamente en la identificación de problemáticas y en la producción de cambios concretos. En este proceso los docentes comparten sus conocimientos, experiencias, donde se dispone el escenario para que puedan asumir el rol de coinvestigadores, favoreciendo el compromiso en la transformación de su propia realidad (Colmenares, 2012). En este sentido, se promueve el empoderamiento de los participantes mediante la construcción colectiva del conocimiento que valora los saberes y experiencias de los docentes. Esta metodología se fundamenta en la reflexión crítica y la acción conjunta, la cual permitirá que los participantes analicen, cuestionen, problematicen sus prácticas y diseñen estrategias para abordar las problemáticas identificadas.

Otro aspecto importante de esta metodología, es el énfasis en la acción orientada al cambio y la transformación de dimensiones específicas de la realidad, donde se busca comprender, impulsar mejoras concretas y sostenibles, más allá del tiempo de ejecución de la intervención. Por otro lado, esta metodología fomenta el sentido de pertenencia en la medida que los actores se apropian del proceso, por lo cual aumenta la probabilidad de éxito y sostenibilidad de la intervención.

La metodología IAP se organiza en un ciclo continuo, de cuatro momentos clave:

Diagnóstico de situación: Permite descubrir una preocupación temática compartida por el colectivo docente. Esta fase permite visualizar aspectos protectores y de riesgo del bienestar docente. De esta forma se buscará conocer, analizar y comprender la realidad en la cual los actores están inmersos.

Construcción del plan de acción: Constituye una instancia colaborativa y dialógica, donde se debe asegurar pertinencia y ajuste a las necesidades de los participantes, se orienta a delinear acciones que contribuyan a mejorar la situación problemática identificada.

Ejecución del plan de acción: Representa las acciones tendientes a generar mejoras o los cambios que se consideren pertinentes.

Cierre y reflexión: Implica procesos de reflexión, sistematización, análisis de las acciones y transformaciones ocurridas a lo largo del proceso. En esta fase, se puede realizar la replanificación si fuera necesario, se apuntará a la reflexión crítica y participativa de los resultados. También se consolida un informe que documenta las conclusiones y recomendaciones para la sostenibilidad de los cambios producidos (Colmenares, 2012).

Dispositivo de intervención: Talleres

Esta metodología se implementará a través de la técnica taller, entendida tal como plantea González (2008) “tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer” (p. 1). De esta forma, el taller se constituye en un proceso activo de aprendizajes y transformación, en el que se producen conocimientos de manera cooperativa, a partir del vínculo y la participación.

En este sentido, el taller se constituye como un ámbito de encuentro, donde se reconoce a los docentes como sujetos integrales, con capacidad para reflexionar sobre su práctica, intervenir y recrear colectivamente su realidad. La intervención busca favorecer lazos afectivos y el reconocimiento de la tarea docente, habilitando procesos de resignificación de la labor, que reconoce las condiciones políticas, económicas y sociales que atraviesan la comunidad educativa. De esta forma, se pretende evitar reducir lo afectivo a un conjunto de habilidades individuales, que tienden a responsabilizar en forma aislada al docente frente a problemáticas estructurales (Cornejo-Chávez et al., 2021).

El desarrollo de un taller implica una secuencia compuesta por tres momentos: planificación, desarrollo y evaluación, que se detallan a continuación:

Planificación: En esta etapa se definen los objetivos y los contenidos a trabajar, se adecua la propuesta en función de los participantes, también se organiza la convocatoria y recursos necesarios para el desarrollo del taller.

Desarrollo: Consiste en lo que efectivamente sucede en el taller con lo que se planificó anteriormente, que a su vez, se organiza en tres momentos:

(a) apertura, tiene como objetivo establecer la presentación y establecimiento del encuadre, análisis de expectativas, ya que en función de estas ideas previas se facilitará el compromiso y la participación. Este momento, es oportuno para establecer el caldeamiento, como una instancia para generar un clima de confianza, seguridad y apertura en los participantes, es un proceso preparatorio indispensable para que emerja la espontaneidad del grupo. Implica la activación tanto a nivel físico como emocional y cognitivo, facilitando la transición del ritmo cotidiano hacia el espacio simbólico del taller (Dos Santos y Gandolfo Conceição, 2014).

(b) desarrollo, en este momento se abordan los contenidos centrales mediante propuestas reflexivas, experienciales y participativas. Esta etapa tiene como finalidad propiciar la exploración y el análisis de las temáticas planteadas y el aprendizaje desde la acción.

(c) cierre, busca recapitular e integrar lo trabajado, permite resignificar la experiencia, habilitar a una evaluación grupal y simbolizar el fin del proceso compartido. Este momento, posibilita objetivar el proceso vivido, dar cuenta de las transformaciones como un proceso de acumulación y restituir la cohesión grupal, luego de una etapa que pudo haber implicado tensiones, diferencias o conflictos (Cano, 2012).

Evaluación: Implica una instancia que permite reflexionar sobre lo vivido en el taller, considerando tanto lo producido como las experiencias subjetivas. La evaluación se despliega en dos niveles: uno grupal, donde se habilita el espacio para que los participantes compartan cómo se sintieron, qué valoran del proceso, qué sugerencias proponen; y otro a cargo del equipo coordinador, orientado a analizar el desarrollo del taller en relación con los objetivos planteados, el rol asumido y el funcionamiento grupal. Esto puede enriquecerse mediante la inclusión de un observador, con criterios previamente acordados. Por otra parte, vale aclarar que en ambos niveles, se busca no solo registrar lo ocurrido, sino que convertirlo en una herramienta de aprendizaje.

Otro aspecto a tener presente, es la disposición del espacio en círculo de los participantes, de esta forma se prefigura la tarea, buscando facilitar la participación, donde los participantes pueden verse mutuamente, permite la circulación de roles, saberes desde la horizontalidad del espacio-tiempo del taller (Cano, 2012).

Para facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales se implementarán herramientas lúdicas y vivenciales, como dramatización, juego de roles, ejercicios de reflexión a partir de situaciones cotidianas y ejercicios de respiración, para esto será fundamental haber creado en las etapas anteriores la confianza entre el facilitador y los participantes para favorecer que se puedan expresar libremente, e interiorizar estas habilidades para favorecer el bienestar docente (Bisquerra, 2009).

Con respecto al rol del coordinador, se requiere que sea un profesional flexible y riguroso, capaz de educarse y educar en un proceso de mejora continua, se enfoca en los valores más que en consideraciones metodológicas, en este sentido, esta metodología se constituye en una investigación sobre la propia persona, en la medida que se cuestionan las propias prácticas (Latorre, 2007).

Siguiendo esta línea, el coordinador cumple la función de observación y escucha, cuya tarea consiste en acompañar el proceso grupal desde la facilitación. De este modo, organiza, promueve, estimula, contiene, facilita, explícita y realimenta el proceso grupal, desde un encuadre ético y afectivo que favorece la construcción colectiva del conocimiento (González, 2008).

La presente intervención se implementará en un centro de Educación Técnico Profesional - UTU de Montevideo, Uruguay, que oficiará como experiencia piloto con la perspectiva de extenderla posteriormente a otros centros de Montevideo. Se propone una secuencia de once encuentros de frecuencia semanal, con participación voluntaria, aunque se requerirá la permanencia sostenida de los participantes a lo largo del proceso, con el fin de favorecer la construcción grupal y un espacio de confianza, como estrategia de formación para reflexión y adquisición progresiva de habilidades socioemocionales. En este sentido, la intervención se orienta a procesos acumulativos y progresivos, en los cuales la continuidad favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales, la reflexión colectiva y empoderamiento de los docentes.

Secuencia de actividades

La secuencia de actividades se organiza de forma progresiva, comenzando con la exploración de la identidad docente, la sensibilización sobre factores que favorecen y obstaculizan el bienestar. Continúa con el abordaje gradual de las habilidades socioemocionales que permitan a los participantes reconocer y gestionar sus emociones, elaborar estrategias colectivas para el bienestar, favorecer el reconocimiento y apoyo mutuo entre colegas. Cada taller se organiza en tres momentos: apertura, actividad central y cierre, favoreciendo el proceso a trabajar en cada instancia. Las actividades se desarrollan desde una modalidad vivencial, priorizando el protagonismo de los docentes, la horizontalidad de los intercambios y la generación de un espacio cuidado que habilite la expresión de emociones, saberes y experiencias.

Tabla resumen

A continuación, se presenta una síntesis de cada encuentro, especificando su título y objetivos correspondientes. La descripción detallada de cada actividad se encuentra en el anexo.

Encuentro	Título del encuentro	Objetivos
1	Presentación y encuadre de trabajo	-Presentar la propuesta y encuadre de trabajo. -Generar un clima de confianza y apertura en los participantes. -Conocer y ajustar expectativas de los participantes a la propuesta.
2	Identidad docente. Revalorizando la propia trayectoria.	-Reconocer el proceso de construcción de identidad docente, referentes significativos, experiencias y cómo han influenciado en el rol docente.
3	Autoeficacia	-Favorecer una percepción positiva de la capacidad de sí mismo ante los desafíos. -Identificar cómo los pensamientos y emociones influyen en el desempeño propio.
4	Diagnóstico participativo del bienestar docente	-Sensibilizar acerca de los factores que favorecen u obstaculizan el bienestar docente.

		-Identificar problemáticas comunes y generar propuestas colectivas que promuevan el bienestar.
5	Explorando las emociones: componentes, valoración e intensidad	-Reconocer cómo la valoración de las emociones influye en los pensamientos y acciones cotidianas. -Identificar cómo la intensidad y matiz emocional están condicionados por la valoración subjetiva de cada acontecimiento.
6	Conciencia emocional	-Promover la autoobservación e identificar las propias emociones en la actividad docente. -Clasificar las emociones y conocer sus funciones.
7	Regulación emocional: afrontamiento	-Explorar estrategias personales y colectivas de regulación emocional. -Promover la regulación de emociones para dar respuestas adecuadas ante situaciones cotidianas del ejercicio docente. -Reconocer sentimiento, pensamiento y acción en cada situación.
8	Escucha activa y empatía	-Ejercitar la escucha activa y practicar la empatía entre compañeros de trabajo.
9	Asertividad	-Reconocer y diferenciar los estilos de comunicación. -Promover la expresión asertiva.
10	Co-elaborar estrategias que contribuyan al bienestar laboral	-Favorecer la reflexión colectiva a partir de los aprendizajes contruidos en los encuentros anteriores, con el fin de co-crear soluciones y oportunidades que promuevan el bienestar laboral.
11	Celebración colectiva y reconocimiento mutuo	-Promover el reconocimiento entre pares. -Estimular el apoyo mutuo como recurso para el bienestar docente. -Facilitar un cierre integrador que recupere y resigneifique la experiencia colectiva del proceso.

7. Análisis de la implicación de la estudiante

La elección del tema de este proyecto de intervención se vincula directamente con mi recorrido personal y profesional en mi reciente experiencia docente de Educación Técnico Profesional - UTU. En mi experiencia laboral he podido observar el malestar y múltiples exigencias que configuran el ejercicio de la docencia en los espacios de trabajo, en este sentido, la cercanía con el objeto de estudio implica un desafío y un compromiso ético que requiere tener presente el análisis de mi implicación.

El proceso de realización del TFG ha sido una oportunidad para reflexionar sobre mi lugar como trabajadora y futura psicóloga, donde me ha permitido desarrollar una mirada más consciente sobre las condiciones de trabajo en el ámbito educativo, así como revisar mis propias vivencias y experiencias laborales. Estudiar sobre el bienestar docente, las condiciones laborales y las habilidades socioemocionales me han llevado a reflexionar sobre mis condiciones de trabajo, en los recursos que cuento, mis límites y deseos. En este sentido, hay una identificación con el tema que propongo abordar, lo cual refuerza mi motivación por contribuir desde este proyecto a generar espacios de transformación.

Siguiendo a Lourau (1991, noviembre 21-24) plantea que “la implicación es un nudo de relaciones. No es ni “buena” (uso voluntarista), ni “mala” (uso jurídico policial)” (p. 3). Este autor advierte que cuando se confunde la implicación con compromiso o participación se puede desviar el sentido del término, el cual requiere trabajo de análisis. La implicación siempre está presente en nuestras relaciones y en los efectos que produce nuestra posición en el dispositivo de intervención, reconocerla es parte del ejercicio ético que implica intervenir desde una postura reflexiva.

Por otra parte, la escritura del proyecto de intervención constituyó en sí mismo un proceso formativo, donde me enfrenté al desafío de la autonomía en la toma de decisiones, y a su vez, implicó una instancia de integración de conocimientos, experiencias y saberes a lo largo de mi trayectoria formativa. Este proceso fue significativo tanto por la temática desarrollada, como el proceso subjetivo que implicó, marcando un cierre importante en mi formación académica, al tratarse del fin de la carrera de psicología y el comienzo de una nueva etapa en mi identidad profesional.

8. Consideraciones éticas

Este proyecto de intervención se realizará conforme a la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, acreditada por la Comisión Nacional de Ética en Investigación (Uruguay, 2019, junio 12).

Los participantes recibirán un documento en el que se explican los objetivos, las condiciones y características de la intervención, además se asegura la confidencialidad, la participación voluntaria y el derecho de retirarse en cualquier momento de la intervención, sin ningún tipo de cuestionamiento ni consecuencias. Se entregará un documento de consentimiento informado, con un lenguaje claro, asimismo, los participantes contarán con la posibilidad de realizar las consultas necesarias, con el fin de que puedan decidir de forma consciente e informada.

9. Resultados esperados

Con esta intervención se espera contribuir con el bienestar de los docentes de Educación Media Tecnológica y Profesional - UTU y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales clave para el equilibrio personal y laboral.

Se espera lograr mayor visibilidad del impacto de las CyMAT sobre la salud laboral, favoreciendo una mayor conciencia y reflexión sobre las condiciones de su actividad. De esta forma, se espera que los docentes puedan identificar factores de riesgo y los recursos para afrontarlos. Por otra parte, se espera la elaboración colaborativa de estrategias por los propios participantes que apunten al bienestar laboral, para favorecer el sentido de pertenencia con el centro y colaboración entre los distintos actores educativos.

Por último, se espera aportar visibilidad a nivel social sobre la importancia del bienestar docente, lo que influye en la calidad de enseñanza.

10. Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Estatuto del funcionario docente*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/docentes/Estatuto_del_Funcionario_DOCENTE_2022.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2024, diciembre 16). *Transformación educativa: Aprender más*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy>
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., García, N., Habegger, S., Heras, P., Hernández, D., Lorenzana, C. Martín., M, Montañés, M., Villasante, T., y Tenze, A. (2009). *Metodologías participativas manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Andaur-Rodríguez, A., y Berger-Silva, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Aristulle, P., y Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(4), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/2215-2644-EDU-43-02-00032.pdf>
- Arteaga Cedeño, W. L. (2022). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59771>

- Bentancur, N., y Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 1-6.
<https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/5>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Colino, N., y Pérez de León, P. (2015). El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27-41.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100004&lng=es&tlng=es.
- Colmenares, M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Dos Santos, A. J., y Gandolfo Conceição, M. I. (2014). Espiral psicodramático: ciência e arte do aquecimento. *Revista brasileira de psicodrama*, 22(1), 54-64.
https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v22n1/es_n1a06.pdf#page=1.36
- Espinoza Zúñiga, C. (2021). *Cuidado mutuo en la comunidad docente. Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores*.
<https://centroderecursos.educarchile.cl/rest/bitstreams/eb632cad-8afc-4859-9e8d-95fc07650216/retrieve>

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/230886956_La_importancia_de_desarrollar_la_inteligencia_emocional_en_el_profesorado
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., Rey, L., y Peláez Fernández, M. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4).
<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Fernández, M., Palomero, J., y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Achard-Braga, L., y Cobo-Rendón, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 370-393. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.19>
- Gómez, I., C. (2007). Salud laboral: una revisión a la luz de las nuevas condiciones del trabajo. *Universitas psychologica*, 6(1), 105-114.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000100011&lng=en&tlng=es
- González, M. (2008). El taller de los talleres. *Scouts de argentina - Dirección de Formación*. 1-9.
https://hsa.net.ar/biblioteca/Documentos%20SAAC/SdA-DisMod16-B-2010/5_Taller-Estrategias-Did%C3%A1cticas/16B-El_Taller_de_los_talleres_Cuberes_.pdf
- Headlee, C. (2015, mayo). *10 reglas para conversar mejor* [Video]. YouTube.
https://www.ted.com/talks/celeste_headlee_10_ways_to_have_a_better_conversation?language=es

- Hepburn, S., Carroll, A. y McCuaig, L. (2021). A complementary intervention to promote wellbeing and stress management for early career teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6320. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126320>
- Hernández, Á., Jiménez Betancort, H., y Rosales Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Educational Psychology*, 16(2), 107-114. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a2>
- Hernández-Calderón, K. A., y Lesmes-Silva, A. K. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista convicciones*, 5(9), 83-87. https://imaster.academy/contenidos-tematicos/coaching/unidad4/3.%20La%20escucha%20activa%20como%20elemento%20necesario%20para%20el%20di%C3%A1logo_.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. (Traducción española del original OECD, 2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal: UIS. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf
- Janssen, M., Heerkens, Y., van der Heijden, B. y Engels, J. (2020). A study protocol for a cluster randomised controlled trial on mindfulness-based stress reduction: Studying effects of mindfulness-based stress reduction and an additional organisational health intervention on mental health and work-related perceptions of teachers in Dutch secondary vocational schools. *Trials*, 21, 376. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-4189-3>

- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Grao.
- León, A., Rodríguez, C., Ferre, F., y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>
- Lourau, R. (1991, Noviembre 21-24). *Implicación y sobreimplicación*. [Conferencia]. El espacio Institucional: la dimensión institucional de las prácticas sociales. Asociación Civil "El Espacio Institucional", Buenos Aires. <https://institucionalpsicoanalitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/implicacion-y-sobreimplicacion-renc3a9-lourau.pdf>
- Mels, C., De Lema Blanco, S., y Irigoyen, M. (2024). *Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media*. Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/4669>
- Montero Chicoma, M. del P. y Florentino Santisteban, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61–76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- Moreno-Jiménez, B. y Garrosa-Hernández, E. (2013). Salud laboral. Factores y riesgos psicosociales. En B., Moreno - Jiménez, y E., Garrosa - Hernández (Coords.), *Salud laboral: riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp. 31- 50). Pirámide
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2006/anyes2006a32.pdf>
- Neffa, J. C. (2015). *Los riegos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET) : Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Centro de Innovación para los Trabajadores ; Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Ciencias Económicas ; Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas ; Universidad

Nacional de Moreno, Departamento de Economía y Administración.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fo-umet/20160212070619/Neffa.pdf>

Olivera Recarte, A. (2020). *Salud y Trabajo Docente en Uruguay Las percepciones de los docentes de Ciclo Básico de Liceos Públicos acerca de las condiciones de trabajo y su impacto en la salud*. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay]. RIdAA-CFE.
<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1158>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). *Estrés en el trabajo: Un reto colectivo*. Organización Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/es/media/433701/download>

Organización Internacional del Trabajo (OIT) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Informe final: Decimoquinta reunión - Informe del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente* (Departamento de Políticas Sectoriales). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-02/Informe%20final%20-%202015%C2%AA%20sesi%C3%B3n%20CEART.pdf>

Peiró, J. y Lira, E. (2013). Estrés laboral: nuevas y viejas fórmulas. En B., Moreno - Jiménez, y E., Garrosa - Hernández (Coords.), *Salud laboral: riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp. 103- 122). Pirámide

Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

Questa-Tortero, M., y Tejera Techera, A. (2024). Transformación educativa en Uruguay: análisis de documentos marco para la Educación Básica. *Práxis Educativa*, 19, 1–18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22864.020>

- Ramírez-Figueredo, A., Jiménez-Idrovo, Í., y Nagua-Jiménez, L. (2019). Mindfulness y la salud del profesorado. *Ágora De Heterodoxias*, 5 (2), 70-91. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/2945>
- Rejido Sánchez, G., y Álvarez Iriarte, C. (2024). Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente. *Revista Educación*, 48(2), 1–22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58629>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573055003>
- Trillo Sanguinet, A., y Questa-Tortero, M. (2023). Percepciones docentes sobre las condiciones laborales e incidencia en la salud: estudio de caso en educación media tecnológica y profesional de Uruguay. *Revista Educación*, 47(2), 404-432. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53637>
- Unesco. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240?locale=en>
- Unidos, G., y Reaching, U. (2018). *Siento luego aprendo, un modelo de intervención en educación emocional*. Montevideo, Uruguay. Gurises Unidos. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2019, junio 12). Decreto n° 158/019: Comisión Nacional de Ética en Investigación. <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2019/06/12/3>
- Vivas, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2),0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Zuniga-Jara, S., y Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

11. Anexos

Las actividades que se detallan a continuación fueron diseñadas desde un enfoque vivencial y participativo, siguiendo una progresión lógica en el logro de aprendizajes, orientada a favorecer el bienestar docente mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, la reflexión colectiva y el fortalecimiento de los vínculos entre pares. Algunas actividades fueron tomadas y adaptadas de recursos basados en estrategias participativas (Alberich et al., 2009; Colmenares, 2012), de aportes de la educación emocional (Bisquerra, 2009), y materiales del programa *Siento luego aprendo*, elaborado por Gurises Unidos y ReachingU (2018), orientado a la intervención en educación emocional en contextos educativos. También se incorporaron recursos de Espinoza Zúñiga (2021), que consisten en propuestas enfocadas en el cuidado mutuo en la comunidad docente.

A continuación, se describen las actividades estructuradas en tres momentos: apertura o caldeamiento, actividad central y cierre. También se desarrollan los objetivos y se detallan materiales correspondientes a cada encuentro.

Encuentro 1

Presentación y encuadre de trabajo

Objetivos:

- Presentar la propuesta y encuadre de trabajo.
- Generar un clima de confianza y apertura en los participantes.
- Conocer y ajustar expectativas de los participantes a la propuesta.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite la circulación de los participantes.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: Se invita a los participantes a caminar por el espacio en distintas direcciones, se darán instrucciones de forma progresiva para que vayan observando su respiración, su cuerpo, el entorno y posteriormente se les pedirá que escuchen los pasos de los compañeros para acompañarse y generar un ritmo común.

Actividad central: Luego de sintonizar un ritmo compartido se indicará que cada uno volverá a caminar a su propio ritmo y en un momento se va a pedir que con el compañero cercano, intercambien el siguiente: Nombre, tiempo en el centro, que me motivó a participar

de este encuentro, qué me gustaría llevarme del proceso. Se intercambian parejas tres veces. Presentación cruzada. Los participantes se disponen en ronda y cada uno presenta a la última persona con quien intercambió.

Cierre: Se recuperan las expectativas, intereses de los participantes. Se pasa a presentar los objetivos y encuadre del dispositivo. Se habilita el espacio para consultas y comentarios.

Encuentro 2

Identidad docente. Revalorizando la propia trayectoria

Objetivo:

-Reconocer el proceso de construcción de identidad docente, referentes significativos, experiencias y cómo han influenciado en el rol docente.

Materiales: Papel, recortes de imágenes, marcadores, pegamento, tijeras, revistas.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: Sentados en círculo, se invita a los participantes a cerrar los ojos y dejarse guiar por una meditación con la intención de evocar momentos significativos de la trayectoria docente.

Actividad central: *Mi camino profesional*. De forma individual se les pedirá a cada participante que representen en una hoja un camino donde marque momentos claves en su recorrido como docente: referentes, modelos que marcaron, logros, frustraciones. Se facilitará con preguntas disparadoras: ¿Qué momentos me marcaron como docente? ¿Qué referentes influyen en el docente que soy hoy?, ¿cómo es ser docente hoy?

Cierre: En disposición circular, se invita a quienes lo deseen a compartir su producción o algún aspecto de su trayectoria docente. Se promoverá un clima de escucha y confianza, reconociendo la singularidad de cada camino y elementos comunes en la trayectoria docente.

Encuentro 3

Autoeficacia

Objetivo:

- Favorecer una percepción positiva de la capacidad de sí mismo ante los desafíos.
- Identificar cómo los pensamientos y emociones influyen en el desempeño propio.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite la circulación de los participantes.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: Se invita a los participantes a caminar libremente por el espacio, conectar con su cuerpo y la respiración. A medida que caminan se les irá dando distintas consignas, cómo “camina como si tuvieras mucha energía” “camina como si tuvieras un día difícil” “camina como si hubieras logrado algo importante”, después de forma progresiva se irá retomando la forma natural de caminar para dar paso a la actividad central.

Actividad central: ¡Desafiémonos! ¿De qué seré capaz? Se propone un desafío lúdico de expresión corporal, donde se irá aumentando la dificultad de forma progresiva en cada etapa.

En cada etapa, se invitará a aquellos que quieran intentarlo y se registrará cuántos se proponen hacerlo. Quienes se animen a hacerlo, deben responder por qué consideran qué pueden resolver el desafío y luego intentarlo. Por otro lado, quienes no se animan a intentarlo, deberán explicar por qué no quisieron intentarlo.

Cierre: Luego de realizar todos los desafíos, se abordará el concepto de autoeficacia y como influye en la toma de decisiones y afrontamiento a los desafíos.

Se propondrá analizar cuáles fueron los motivos que llevaron a animarse a realizar los desafíos, qué pensamientos influyeron en la creencia de que eran capaces de resolver los desafíos y cómo fue variando la cantidad de participantes a medida que aumentaba la dificultad en los desafíos.

Encuentro 4

Diagnóstico participativo del bienestar docente

Objetivos:

- Sensibilizar acerca de los factores que favorecen u obstaculizan el bienestar docente.
- Identificar problemáticas comunes y generar propuestas colectivas que promuevan el bienestar.

Materiales: Piedras pequeñas (una por participante), madeja de lana, papelógrafo, marcadores, hojas A4, cinta adhesiva.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite la circulación y trabajo en subgrupos.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: *La piedra en el zapato*. Al ingresar a la sala, cada participante elige una piedra sin saber su propósito, luego se les indica que coloquen la piedra dentro de su zapato y comiencen a caminar libremente por el espacio. Se deja un tiempo para que experimenten cómo moverse con esa incomodidad, después se detiene la dinámica, se solicita que se retiren la piedra del zapato y se ubiquen en ronda.

Se propone una reflexión colectiva a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí al caminar con la piedra?, ¿qué hice con ella?, ¿la adapté, la ignoré, me detuve?, ¿qué hago con mis piedras en el trabajo?, ¿cómo se relaciona lo experimentado con esta experiencia en el grupo con lo que sucede en el centro?

Actividad central

Momento 1. *Subgrupos en red*. Se explica que van a trabajar en subgrupos para abordar esas “piedras compartidas” desde una escucha activa, resaltando que cuando el compañero hable, los demás estarán atentos y cuidando sus palabras, emociones y necesidad de escucha. Cada participante se expresará a partir de la frase “en mi trabajo cotidiano, mi piedra en el zapato es...” en la que podrán plantear dificultades, tensiones de la vida cotidiana en la actividad docente.

Se utilizará la dinámica de la telaraña, que irá entretejiendo el diálogo en torno a problemas compartidos y búsqueda de soluciones colectivas. La primera persona en hablar sostiene el extremo de la madeja de la lana y al terminar, la pasa a otro compañero, se irá formando una red. Al terminar, se devuelve la madeja de lana al compañero que comenzó la dinámica, con un reconocimiento positivo de la actividad docente. Siguiendo las frases “Algo que valoro del trabajo docente es...” “Algo que me motiva a venir es...”

Momento 2. *matriz FODA*. En cada subgrupo van a elaborar un análisis visual con la herramienta FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) con el fin de identificar condiciones que inciden en su bienestar profesional.

En esta instancia deben llegar a acuerdos de los elementos identificados y donde lo ubicaran, en caso de que no haya consenso se colocará en una lista pendiente para discutir en colectivo.

Cierre: En plenaria, se colectivizan las producciones de los subgrupos, se destacan elementos que se repiten con frecuencia, se identifican necesidades y oportunidades de mejora. Finalmente, se diferencian factores que pueden ser abordados desde la acción personal o colectiva y aquellos que dependen de condiciones estructurales. Se enfatiza la importancia del colectivo para facilitar condiciones que favorezcan el bienestar en el ámbito educativo.

Habilidades socioemocionales. Se comenzará fomentando la conciencia emocional, ya que constituye la base para los procesos de regulación posteriores. Esto implica reconocer la interrelación entre las creencias, emociones y expresiones, lo cual permitirá problematizar junto al colectivo docente, aquellas creencias, representaciones, prejuicios que pueden obstaculizar el bienestar. De este modo, entender esta interrelación permitirá trabajar la regulación emocional y el afrontamiento adecuado a cada situación, con el fin de favorecer el bienestar docente.

Encuentro 5

Explorando las emociones: Componentes, valoración e intensidad

Objetivos:

- Reconocer cómo la valoración de las emociones influye en los pensamientos y acciones cotidianas.

- Identificar cómo la intensidad y matiz emocional están condicionados por la valoración subjetiva de cada acontecimiento.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite la circulación de los participantes y el trabajo en subgrupos.

Descripción de la actividad:

Apertura: Se da apertura con una breve explicación conceptual sobre las emociones, sus componentes (cognitivo, fisiológico y conductual) y la relación entre emoción, pensamiento y acción.

Actividad central: Se entrega un papelito a cada participante en el que van a escribir una emoción, luego van a colocar el papelito en una bolsa. Después se van a formar subgrupos, van a sacar un papelito de la bolsa, donde van a tener que representar una

situación que genere la emoción que está escrita en el papelito. Se da la posibilidad de elegir la forma de presentación al colectivo, ya sea expresión corporal, teatral o gráfica.

Después de cada presentación al colectivo, el resto de los subgrupos observadores van a describir la situación que interpretan y la emoción que les genera, también van a poner un puntaje del 1 al 10 de la intensidad de las emociones. Por último, el grupo que realizó la presentación va a contar la situación y la emoción que buscaron representar.

Cierre: Se colectiviza la importancia de reconocer las emociones, su intensidad y como influye en las expresiones. Se destaca como una misma situación puede generar distintas emociones, y se introduce la idea de que se pueden manejar las reacciones, reconociendo las emociones e interpretaciones que las generan.

Encuentro 6

Conciencia emocional

Objetivos:

-Promover la autoobservación e identificar las propias emociones en la actividad docente.

-Clasificar las emociones y conocer sus funciones.

Materiales: Tarjetas con ilustraciones, hojas blancas, lápices, reproductor de música.

Descripción de la actividad:

Apertura: En plenaria se realiza una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué emociones suelen aparecer en el día a día del ejercicio docente?, ¿en qué situaciones?

Se repasan los conceptos claves: Emociones, componentes, funciones: adaptación, motivación, socialización. Valoración y su influencia en la experiencia emocional.

Actividad central

Momento 1. *Reconociendo emociones y sus funciones*. Se forman subgrupos y se les entrega un mazo de tarjetas con ilustraciones que muestren emociones básicas y complejas y se indica brevemente las funciones de cada una.

Se dan las siguientes instrucciones:

1- Explorar todas las tarjetas del mazo y elegir una tarjeta.

2-Leer al resto del grupo la emoción ilustrada en la tarjeta y describir una situación cotidiana del trabajo docente donde puede aparecer.

3-Identificar entre todos cuál es la función principal que está cumpliendo esa emoción en esa situación.

4-Repetir el procedimiento hasta que todos los integrantes hayan participado.

Momento 2. *Cartografía emocional*. Este momento se ambienta con música instrumental suave. En forma individual: Cada participante elige una emoción que sienta con frecuencia en su actividad docente y en una hoja registra las respuestas que surjan de las siguientes preguntas: ¿qué situación la desencadena?, ¿qué pienso en ese momento?, ¿cómo reacciona mi cuerpo?, ¿con qué intensidad se siente?, ¿qué hago?, la próxima vez, en una situación parecida, ¿cómo me gustaría responder?

Cierre: Se invita a compartir la cartografía emocional de cada participante, se identificarán patrones comunes y diferencias. Se buscará reflexionar acerca de como esta comprensión emocional contribuye al cuidado de sí mismo y de los vínculos con los demás.

Encuentro 7

Regulación emocional: afrontamiento

Objetivos:

- Explorar estrategias personales y colectivas de regulación emocional
- Promover la regulación de emociones para dar respuestas adecuadas ante situaciones cotidianas del ejercicio docente.
- Reconocer sentimiento, pensamiento y acción en cada situación.

Materiales: Tarjetas con situaciones, hojas blancas, lápices.

Descripción de la actividad:

Apertura: *Identificación y reflexión*. Se trabaja en subgrupos, a cada equipo se entregan tarjetas de situaciones cotidianas de la actividad docente que pueden desencadenar emociones intensas, por ejemplo: interrupciones constantes en clase, desmotivación estudiantil, conflicto con un colega. Luego de leer las situaciones, van a intercambiar sobre las experiencias que han experimentado, se les pide que identifiquen las emociones que se activaron, los pensamientos que surgieron y qué acciones tomaron.

Después, van a elegir una de las situaciones discutidas previamente y preparar una dramatización que representa la reacción más frecuente ante esa situación.

Actividad central

Momento 1. *Dramatización*. Cada subgrupo presenta su dramatización al colectivo y tras cada representación se abre un espacio de discusión en plenaria, para identificar las emociones, pensamientos, reacciones y pensar alternativas de respuesta ante la situación.

Momento 2. *Reconstrucción de escena*. Se vuelve a dramatizar la misma escena, pero incorporando a otros participantes que representen otras respuestas alternativas, que sean funcional a la situación.

Cierre: El colectivo se dispone en círculo, se releva entre todos las distintas estrategias de regulación que surgieron en la actividad y se refuerza la importancia de elegir cómo responder para cuidar los vínculos y el propio bienestar.

Encuentro 8

Escucha activa y empatía

Objetivos:

-Ejercitar la escucha activa y practicar la empatía entre compañeros de trabajo.

Materiales: Hojas blancas, lápices, proyector, laptop.

Descripción de la actividad:

Apertura: Se da inicio compartiendo sobre la importancia de la escucha activa como una herramienta para el fortalecimiento de vínculos interpersonales, que posibiliten la empatía y reconocimiento del otro. A continuación se presenta el video “10 reglas para conversar mejor” (Headlee, 2015) como disparador para pensar las claves de la conversación presente, con apertura a quien está hablando, suspendiendo pensamientos propios, escuchar con intención de comprender, más que con la intención de responder.

Actividad central

Momento 1. *Diálogo íntimo y honesto*. Se forman parejas y se propone un intercambio personal a partir de tres preguntas disparadoras: En este centro, ¿quién soy?, En este centro, ¿qué quiero?, En este centro, ¿qué necesito de mis compañeros?

Esta dinámica se realiza por turnos, poniendo en práctica la escucha activa y empática. Mientras una persona responde las preguntas, el compañero escucha con atención y toma nota sin interrumpir. Cuando suene la campana, quien escuchó lee sus

notas en voz alta, devolviendo sus palabras a quien habló. Luego se agradecen y se intercambian los roles.

Momento 2. *Dibujo síntesis*. Finalizado el intercambio, se invita a volver a revisar lo que el compañero escribió. Con este contenido se realiza una síntesis visual en una hoja. Esta actividad será ambientada con el tema “Magic Flower - Various artis” para favorecer la conexión con la experiencia.

Cierre: Ronda de presentación. Los participantes parados forman un círculo, por turnos, cada uno irá mostrando su dibujo, lo colocará a sus pies diciendo “En esta escuela soy...; quiero... y necesito...” Cada participante traerá tres palabras a la ronda.

Encuentro 9

Asertividad

Objetivos:

- Reconocer y diferenciar los estilos de comunicación.
- Promover la expresión asertiva.

Materiales: Hojas blancas, lápices, proyector, laptop.

Descripción de la actividad:

Apertura: Se inicia con una breve presentación conceptual de los estilos de comunicación interpersonal, sus características y efectos en los vínculos. Se enfatiza que los estilos no son rasgos fijos, sino modos de comunicación que podemos aprender y modificar con práctica y conciencia.

Actividad central: *Juego de las frases*. Se forman subgrupos, a cada grupo se le entrega tarjetas con frases representativas de distintos estilos de comunicación. Después van a clasificar las frases según el estilo de comunicación correspondiente. Por último, van a reformular las frases del estilo agresivo y pasivo a un estilo asertivo de comunicación, tomando como guía las preguntas ¿cómo cambia el vínculo cuando me comunico de forma asertiva?, ¿qué impacto tiene para mí y para el otro?

Cierre: De forma individual, cada participante escribe en una hoja una frase o situación que le gustaría expresar de forma asertiva en su ámbito laboral. Completando la

frase “Me comprometo a decir...” Los participantes en ronda van compartiendo las frases, generando un cierre que refuerce el compromiso de una comunicación clara y respetuosa.

Encuentro 10

Co-elaborar estrategias que contribuyan al bienestar laboral

Objetivo:

-Favorecer la reflexión colectiva a partir de los aprendizajes construidos en los encuentros anteriores, con el fin de co-crear soluciones y oportunidades que promuevan el bienestar laboral.

Materiales: Papelógrafo, hojas blancas, lápices de colores, cinta adhesiva.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite el desarrollo de la actividad.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: Se invita a los participantes a caminar libremente por el espacio, conectar con su cuerpo y la respiración. Mientras caminan, se les pedirá que realicen un recorrido mental sobre los aspectos trabajados durante el proceso, reconociendo recursos que aprendieron y reflexionando cuáles aplicarían en su vida cotidiana. Luego de un tiempo, se indica que se detengan progresivamente, y se pide que se formen en círculo, ya que se les entregarán tarjetas para integrarse en subgrupos de trabajo.

Actividad central: *Mapeo de recursos*. En subgrupos, se propone construir dos mapas en papelógrafos. Uno con recursos personales y otro con recursos contextuales.

Luego se agregan una sección con recursos deseados respondiendo a la pregunta ¿qué necesito para sentirme bien en mi trabajo?, ¿cómo podemos crearlo colectivamente? A partir de esta dinámica, cada subgrupo elabora propuestas que promuevan el bienestar en el trabajo y equilibrio en la vida cotidiana.

Cierre: En ronda, se abre el espacio para compartir las acciones y recursos identificados, se anima a implementarlas en acciones cotidianas. Se destaca el valor del colectivo como soporte emocional y la importancia de sostener espacios de reflexión conjunta para el bienestar.

Encuentro 11

Celebración colectiva y reconocimiento mutuo

Objetivos:

- Promover el reconocimiento entre pares.
- Promover el apoyo mutuo concebido como favorecedor del bienestar docente.
- Facilitar un cierre integrador que recupere y resignifique la experiencia colectiva del proceso.

Materiales:

Hojas blancas, lápices de colores, cinta adhesiva, reproductor de música.

Preparación del espacio: disponer de un espacio amplio y despejado que facilite el desarrollo de la actividad.

Descripción de la actividad:

Caldeamiento: Se dispone a los participantes en círculo y se invita a cada uno a decir una cualidad que lo caracteriza en su trabajo, al terminar, le toca el hombro al compañero/a de al lado como forma de pasar la palabra en el círculo. Al finalizar, se destaca la variedad de cualidades que surgieron en el grupo, como punto de partida para un cierre que celebre el proceso compartido.

Actividad central

Momento 1. *Museo Viviente*. Dibujo personal: Se entrega a cada participante una hoja blanca para que expresen, mediante un poema, un escrito o un dibujo, algo que represente su historia en el centro. Se trabaja en silencio ambientado con música instrumental. Luego, cada participante se coloca su hoja en el pecho y se pega otra hoja blanca en la espalda. Se pide que se queden con un marcador en la mano para la siguiente parte de la dinámica.

Momento 2. Se introduce la consigna con una analogía: así como muchas obras en los museos se valoran cuando el autor ya no está presente, a veces los aportes de quienes convivimos diariamente en la institución, también pasan desapercibidos. Se invita entonces a recorrer este “museo viviente”, en silencio, observando las producciones de los compañeros. Durante el recorrido, cada participante escribe en la hoja de la espalda de sus compañeros un mensaje que funcione como reseña, así como en los museos. Cada participante recibe entre tres y cuatro devoluciones antes de terminar la actividad.

Cierre: Se invita a cada participante a leer los mensajes escritos en la hoja de su espalda y reflexionar sobre las cualidades que otros reconocen de él o ella. Para cerrar, el

grupo se dispone nuevamente en ronda, retomando el gesto del toque en el hombro del compañero de al lado, para pasar la palabra. Así, cada participante, comparte en una palabra, lo que resignifica o descubre al finalizar el proceso vivido.

Para finalizar, se recuperan los aprendizajes compartidos a lo largo del dispositivo, se enfatiza el valor del reconocimiento mutuo, apoyo entre colegas, y se destaca la importancia de sostener espacios colectivos que cuiden los vínculos y el bienestar en el trabajo docente.