

Juan Ramón Guijarro Ojeda

EL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA

BIENESTAR DOCENTE Y COMPETENCIA EXISTENCIAL

Colección
ENSEÑAR Y APRENDER



JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA

EL PROFESORADO
DE LENGUA EXTRANJERA

Bienestar docente
y competencia existencial

GRANADA, 2024

COLECCIÓN
ENSEÑAR Y APRENDER

Director de la colección:
Miguel Ángel del Arco Blanco

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto de Word) a la siguiente dirección electrónica: libreriacomares@comares.com. Antes de aceptar una obra para su edición en la colección «Enseñar y Aprender», ésta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 90 días. Una vez aceptada la obra, Editorial Comares se pondrá en contacto con los autores para iniciar el proceso de edición.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i: PID2021-128341OB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Fotografía de portada:
[freepik.com](https://www.freepik.com)

Diseño de cubierta y maquetación:
José Antonio Ruiz García

© Juan Ramón Guijarro Ojeda

© Editorial Comares, 2024

Polígono Juncaril
C/ Baza, parcela 208
18220 Albolote (Granada)
Tlf.: 958 465 382

www.comares.com • E-mail: libreriacomares@comares.com
facebook.com/Comares • twitter.com/comareseditor • instagram.com/editorialcomares

ISBN: 978-84-1369-738-3 • Depósito legal: Gr. 1233/2024

Impresión y encuadernación: COMARES

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1.—EL CONCEPTO DE BIENESTAR.....	9
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL BIENESTAR	11
PRINCIPIOS Y MECANISMOS DEL BIENESTAR	12
EMOCIONES Y BIENESTAR	14
CAPÍTULO 2.—LA COMPETENCIA EXISTENCIAL: CLAVES PARA EL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA	19
LAS EMOCIONES COMO RECURSO PSICOLÓGICO Y EXISTENCIAL.....	24
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LAS EMOCIONES.....	26
EL HUMOR Y EL BIENESTAR EMOCIONAL	27
Los efectos positivos del humor.....	28
ELEMENTOS CLAVE DEL CAPITAL PSICOSOCIOLÓGICO	31
La motivación.....	31
La autonomía	35
La ansiedad.....	39
La autoestima	41
LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y EL BIENESTAR	44
El nacimiento de la inteligencia espiritual	48
La esencia de la inteligencia espiritual.....	49
Los valores en el marco existencial del profesorado	52
CAPÍTULO 3.—EL FENÓMENO DEL SÍNDROME DEL BURNOUT DEL PROFESORADO.....	55
CAPÍTULO 4.—EL PARADIGMA POSITIVO DEL BIENESTAR DOCENTE	61
EL BIENESTAR DOCENTE DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	66
CAPÍTULO 5.—EL BIENESTAR DOCENTE DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA.....	69
EL AGOTAMIENTO PROFESIONAL EN EL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA.....	74
EL BIENESTAR DOCENTE DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA EN FORMACIÓN	76

CAPÍTULO 6.—CLAVES PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR DOCENTE DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA	79
EMOCIONES EN EL PROFESORADO Y EN EL AULA.....	81
RESILIENCIA Y AFECTIVIDAD.....	85
POLÍTICAS ESCOLARES Y BIENESTAR	87
ESTRATEGIAS DESDE LA TEORÍA DE LOS YOEES POSIBLES.....	88
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PRÁCTICAS REFLEXIVAS	90
DESARROLLO DE HABILIDADES DE GESTIÓN DEL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: UN ENFOQUE INTEGRAL.....	93
ATENCIÓN PLENA: POTENCIAR LA AUTOPERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA .	95
ATENCIÓN AL CUIDADO FÍSICO	96
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS.....	103

INTRODUCCIÓN

Language teachers enable global communication to happen —we are not only helping individuals in their personal growth, but we are also contributing to expanding global citizenship through improved communication, sociocultural competence, and diversity awareness (Mercer y Gregersen, 2020: 129).

Es bien conocido que la educación es una profesión con un marcado carácter emocional y niveles significativos de estrés laboral, lo que a veces conduce a la infelicidad en el trabajo, a problemas de salud mental y física y al abandono laboral a medio y largo plazo. Según estudios como el de Johnson y Birkeland (2005), el estrés y el malestar en los profesores son más comunes que en muchas otras ocupaciones, con niveles solamente comparables a los sanitarios. En ciertos países occidentales, como es el caso de Estados Unidos, Reino Unido o Australia, hay una alta tasa de abandono de la carrera docente durante los primeros años de ejercicio laboral. De hecho, dos tercios del profesorado ha considerado dejar su empleo en algún momento.

Como parte capital del sistema educativo, el profesorado se enfrenta continuamente a desafíos profesionales y personales impuestos por la sociedad del siglo XXI, que cambia rápidamente en los ámbitos social, político, económico y mediático-comunicativo. Los profesores deben cambiar constantemente sus capacitaciones, conocimientos y enfoques para adaptarse a estas expectativas sociales. Por ejemplo, los requisitos de la globalización requieren habilidades comunicativas efectivas en lenguas extranjeras y la capacidad de enseñarlas con destreza, ya sea de forma independiente o a través de enfoques pedagógicos modernos como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o EMI (*English Medium of Instruction*). En Europa, AICLE se refiere a entornos educativos en los que se imparten materias distintas de la lengua utilizando un idioma que no es el materno de los estudiantes. La enseñanza de materia y lengua extranjera es cohesiva y complemen-

taria. En España, se utiliza con frecuencia este enfoque pedagógico en la enseñanza primaria y secundaria, así como en un buen número de programas universitarios. Por lo general, en los programas de grado no anglosajones, la enseñanza de inglés se limita a un curso específico, sin abordar simultáneamente los diversos aspectos de la competencia comunicativa en la lengua. Las políticas europeas destinadas a fomentar el multilingüismo de los estudiantes suelen impulsar los programas AICLE. De manera similar, la adopción del inglés como medio de instrucción (EMI) en las universidades responde al deseo de internacionalizar la educación superior, mejorar su reputación, atraer a estudiantes internacionales y capitalizar el reconocimiento del inglés como lengua global.

Los sistemas educativos, incluidos los de la Comunidad Autónoma de Andalucía, están implementando cada vez más los programas AICLE. Estos tienen una gran demanda y están siendo adoptados por estudiantes y partes interesadas en política y educación. Sin embargo, existe una falta de conocimiento sobre el impacto de los diversos contextos y responsabilidades profesionales en el bienestar de los profesores involucrados. La investigación sobre los programas AICLE/EMI se centra en los estudiantes, sus habilidades académicas y comunicativas, los enfoques y los recursos (Arco *et al.*, 2018; Ramos, 2013, 2014; Ramos y Pavón, 2018). Sin embargo, es importante comprender la verdadera influencia que los programas AICLE y EMI tienen en los profesores porque todas las investigaciones sobre el bienestar muestran sistemáticamente una relación positiva entre una educación de alta calidad, mejores evaluaciones del aprendizaje de los alumnos, conexiones más sanas personales y profesionales y una mayor satisfacción profesional. A su vez, esto tiene un impacto significativo en sus percepciones subjetivas sobre sus deberes y su bienestar general como educadores. Los profesores, como subrayan Bovellan (2014) y Gruber *et al.* (2020), deben determinar los métodos y el momento adecuados para emplear el cambio de código lingüístico o mostrar un dominio lingüístico de alto nivel. Además, el título B2 o C1 en uso instrumental de una lengua extranjera no suele brindar a las personas los conocimientos filológicos y didácticos necesarios para explicar de manera detallada los aspectos comunicativos (lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos) de una lengua específica. Gruber *et al.* (2020) destacan que los profesores de AICLE/EMI tienen mayores requisitos sociales y sistémicos que el resto de los docentes de otras materias. Es importante señalar que aprender una lengua extranjera no siempre es una elección voluntaria. Algunas organizaciones ejercen presión sobre el profesorado sin experiencia en el idioma para que participen en programas de renombre. Las expectativas incluyen requisitos como una comprensión profunda de la materia y una lengua extranjera específica.

Además, circunstancias imprevistas como la pandemia de COVID-19 han puesto de manifiesto numerosas deficiencias en el sistema educativo que no está a la altura de los rápidos avances de otros sectores de la sociedad. Más de 5.000 profesores, familias, administradores y alumnos participan en la investigación de Trujillo *et*

al. (2020) sobre el futuro de la educación en España después de la pandemia. Este informe señala que la crisis educativa es un choque de realidad y enfatiza la necesidad de abordar desafíos importantes que van más allá de la situación de pandemia. La falta de recursos e infraestructuras, el desequilibrio entre la ratio de profesores y estudiantes, la falta de confianza en las administraciones educativas, la autonomía limitada de los profesores y las escuelas, la necesidad de una revolución metodológica y de contenidos, la necesidad de conciliar las responsabilidades laborales y familiares y, sobre todo, la necesidad de apoyo psicosocial y atención a la salud mental y el bienestar en las instituciones educativas. Se rebela esencial una investigación rigurosa y extensiva en torno a cómo todos estos condicionantes afectan al bienestar del profesorado en general y de lengua extranjera en particular, que es el cometido de este trabajo.

Nuestro deber como investigadores educativos y formadores de profesorado de lengua extranjera durante más de veinte años ha sido investigar los factores de estrés que afectan negativamente al bienestar. Con el fin de apoyar la salud mental y el bienestar general de los profesores, queremos comprender los efectos psicológicos y sociales de estos factores de estrés, así como los métodos utilizados para la formación. Es necesario utilizar herramientas especializadas para manejar el estrés y reducir sus efectos psicológicos y fisiológicos, ya que abordar estos desafíos suele superar la capacidad de los profesores por sí solos. En términos de bienestar general, esto es fundamental para promover el desarrollo personal y profesional.

Aunque la investigación sobre el bienestar se ha llevado a cabo desde los años sesenta, su estructura interna sigue en continua evolución porque su validez parece estar influenciada por puntos de vista culturales y espaciotemporales. La relación directa entre el bienestar de los profesores y el bienestar de los alumnos y el rendimiento académico en el entorno escolar demuestra la importancia del bienestar docente en la educación. Es esencial priorizar los esfuerzos de investigación y capacitación relacionados con esta conexión, ya que tiene un impacto significativo en la sociedad (McInerney *et al.*, 2018). Desde la introducción del paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno en las décadas de 1970 y 1980, se ha desatendido en gran medida la importancia del profesor en el proceso educativo global en el campo de las lenguas extranjeras. El énfasis se ha desplazado principalmente hacia los resultados de los estudiantes. De esta manera, el profesor se ha deshumanizado y robotizado lentamente (Roffey, 2013; Sisask *et al.*, 2014; McCa-llum y Price, 2015).

El concepto de bienestar docente ha surgido como una mejora a la idea anterior de agotamiento o burnout (Maslach *et al.*, 1996; Piechurska-Kuciel, 2011). El concepto de agotamiento resultó ser limitante e ineficaz en la práctica porque no produjo los resultados deseados para superarlo. Como resultado de esta situación, se desarrollan modelos alternativos que ayudarán a examinar el tema actual, que es un constructo subjetivo-objetivo dinámico y proactivo. Por lo tanto, es vulnerable

al impacto de una variedad de elementos de la identidad personal y social de una persona, que incluyen el género, la especialidad profesional y la posición económica.

Mercer (2020) y Jin *et al.* (2021) utilizaron un modelo ecosistémico para describir la complejidad de las variables que construyen la arquitectura interna del bienestar docente en Lengua extranjera. Este modelo, que se deriva del marco de Bronfenbrenner (1979, 1994), consta de cinco dimensiones: el microsistema (capacidades del profesorado, sentido de sí mismo, autocontrol y aprendizaje declarado o todo lo que sucede en el aula); el mesosistema (relaciones personales y profesionales, sentido de pertenencia y conexión con la familia y los amigos, redes de trabajo); el exosistema (influencias organizativas, contextuales y del entorno cultural próximo); y el macrosistema (creencias sobre el sistema, cuestiones sociales, valores y legislación). Los capitales psicológico y social del profesorado, que forman parte del ontosistema, actúan simultáneamente como factores influyentes transversales a los cinco subsistemas. A la hora de capacitar a los profesores para enfrentar los desafíos en su vida personal y profesional, estos elementos son cruciales. Todos estos componentes son esenciales para determinar el bienestar docente donde el propio profesorado asume una posición activa determinante.

Los datos empíricos de que disponemos sobre los elementos que erosionan especialmente el bienestar de los profesores incluyen la carga de trabajo interna y externa, la burocracia y el reto constante de la profesión; la precariedad salarial en comparación con otras profesiones; las continuas inspecciones con falta de apoyo directivo, la falta de autonomía y de autoeficacia; las continuas y vertiginosas reformas de los planes de estudios sin la aportación de los profesores; el comportamiento de los alumnos, a menudo violento, desmotivado y con bajo rendimiento; los cambios generales y productivos y la reorganización de las estructuras; las relaciones entre compañeros y el entorno laboral; las expectativas irracionales de las comunidades escolares; el componente emocional de la profesión docente; la reorganización de las estructuras; la falta de apoyo de los compañeros y la falta de motivación y autoeficacia de los profesores; el tamaño de los grupos de clase; las expectativas irracionales de las comunidades escolares; los juicios negativos expresados sobre los alumnos, los colegas y el contexto; la sensación de aislamiento y, en última instancia, la falta de formación para gestionar el estrés profesional (Bower y Carroll, 2017; Guijarro y Cardoso, 2017; Medina *et al.*, 2019).

Además, contamos con evidencia científica sobre las variables que contribuyen al bienestar de los docentes. Con frecuencia se enfatiza la autoeficacia, que se refiere a la evaluación propia de su capacidad para influir en el éxito de sus alumnos, especialmente aquellos que no están motivados o a los que les resulta difícil instruir. Las habilidades personales, las competencias y los factores contextuales, incluidos los recursos accesibles, influyen principalmente en el bienestar, la satisfacción laboral y el reconocimiento de los profesores. A la hora de determinar estos resultados, se ha reconocido que este componente es el más importante. Se ha descubierto que

la autorregulación cognitiva es importante para mejorar el bienestar, la satisfacción laboral y la reducción del agotamiento emocional. En varios contextos, como el Reino Unido, los Países Bajos y China, se ha demostrado que la calidad de las relaciones y el apoyo de colegas de la misma edad y antigüedad, así como de los equipos directivos o los líderes escolares, mejoran el bienestar de los profesores y ayudan a la promoción de hábitos saludables y transformación de las estructuras (Aelterman *et al.*, 2007; Yin *et al.*, 2016).

La resiliencia y el bienestar suelen estar relacionados. Sin embargo, Johnson *et al.* (2014) argumentan que, sin tener en cuenta al profesorado de manera individual, la adaptación efectiva a situaciones difíciles mejora principalmente la institución o el sistema educativo en su conjunto, más que al profesorado en sí.

La motivación intrínseca está directamente relacionada con el bienestar docente. Este profesorado demuestra un mayor interés, entusiasmo y confianza en las tareas que realizan en su carrera. Además, constatan un mayor rendimiento, perseverancia y creatividad. Como resultado, su estado de ánimo y su nivel de autoestima son positivos. La capacidad de desarrollar comportamientos específicos también está relacionada con la motivación intrínseca. Esto resulta en un mayor dominio de las emociones agradables y una menor susceptibilidad al miedo, la preocupación y la indiferencia (Guijarro *et al.*, 2021).

Según Palomera *et al.* (2008), existe una correlación positiva entre la Inteligencia Emocional y la mejora del bienestar de los docentes; esto se traduce en una mejora de las relaciones sociales, una mayor permanencia en el sistema educativo, un comportamiento prosocial, un mejor rendimiento académico, una mayor satisfacción vital, el uso de estrategias de afrontamiento más efectivas, una mejor salud mental y la capacidad de detener los estados emocionales negativos. Además, Bower y Carroll (2017) afirman que, aunque en menor medida que los factores mencionados anteriormente, el reconocimiento económico contribuye al bienestar de los docentes.

Reconocemos algunos factores que distinguen a los profesores de idiomas de otras profesiones, indicando que, debido a la presencia de ansiedad lingüística, tienen una mayor susceptibilidad al estrés y al síndrome de desgaste profesional. Esta ansiedad proviene del hecho de que muchos profesores de idiomas están aprendiendo simultáneamente la lengua que enseñan, lo que los lleva constantemente a compararse con hablantes nativos y los hace sentir muy ansiosos. El profesorado de lengua extranjera cada vez más se siente desorientado al ver que el gran desarrollo tecnológico de los últimos años cuestiona su propia competencia como fuente de conocimiento. Las redes sociales, las plataformas multimedia, las academias y otras organizaciones similares tienen una gran influencia en este sentido y desafían directamente la autoridad de los profesores de idiomas. Contribuimos al discurso destacando que el dominio de las lenguas está notablemente impregnado de emociones debido a su énfasis en las conexiones interpersonales e interculturales, así como en la incorporación de experiencias e identidades personales significativas. Además, hay factores

adicionales que deben tenerse en cuenta, como las diferencias culturales entre educadores y educandos, las dificultades de residir en países extranjeros, la complejidad de enseñar competencias comunicativas en lugar de meras materias y la necesidad constante de avances metodológicos en un campo que cambia constantemente debido a los avances tecnológicos en los medios de comunicación.

La especificidad del ámbito de AICLE ha sido objeto de pocas investigaciones, como la de Moate (2011) en Finlandia. Realizó un estudio sobre cómo los profesores finlandeses de AICLE ven la ética profesional después de aprender un idioma extranjero. Determinó que los profesores de su muestra veían la actividad como gratificante a pesar de hacer importantes esfuerzos por mantener la integridad profesional y la coherencia en estas actividades. Sin embargo, el cambio que tuvieron que hacer al pasar de impartir una clase en su propia lengua a hacerla en una lengua no materna tuvo un gran impacto en su bienestar general.

Pappa *et al.* (2017) investigaron el impacto de las presiones y los recursos en las experiencias profesionales de los profesores en Finlandia. La enseñanza en una lengua no materna, las presiones personales en el aula y el acceso insuficiente a los recursos de AICLE eran algunos de los obstáculos para el correcto desarrollo de su profesionalidad.

El estudio de Vinke *et al.* (1998) examinó la influencia de los cursos de enseñanza en lengua inglesa (EMI) en universidades y encontró beneficios como una mayor autonomía en la enseñanza, una mayor receptividad al cambio, una mayor versatilidad y adaptabilidad a nuevos entornos y un sentimiento de camaradería. Concretamente, investigó cómo la enseñanza de inglés afectaba a los instructores y la calidad general de la enseñanza en el aula. En un estudio reciente realizado en España para examinar las percepciones de los profesores universitarios de ingeniería que imparten su enseñanza en inglés, se identificaron factores estresantes para el bienestar de los profesores, como la mayor exigencia de tiempo de preparación de las clases y la dificultad para comunicarse eficazmente en hasta un 60% de los casos. Todos los profesores universitarios coinciden en que estos programas son muy beneficiosos para los estudiantes, aunque no tanto para ellos mismos. Cada uno de ellos dice sentirse abrumado por la carga adicional de trabajo que implica la enseñanza en inglés, algo que solo perciben cuando se toman el tiempo de pensar en ello. Además, a la hora de impartir las clases, experimentan una gran inseguridad lingüística. Se sienten avergonzados por su falta de fluidez en inglés, por lo que prefieren el paradigma EMI a AICLE. Esto se debe a que carecen de un dominio suficiente del inglés para explicar de manera efectiva la competencia comunicativa integrada con la ingeniería.

Hessel *et al.* (2020) revelan que los profesores de secundaria de AICLE en Austria constatan que las interacciones con sus colegas no eran del todo satisfactorias. Sin embargo, creen que el desarrollo de los recursos, que requiere tiempo, es una oportunidad gratificante para la autonomía y la creatividad. En este caso, un

factor que influye en el nivel general de bienestar de los profesores de AICLE es el tipo de centro de enseñanza secundaria. En comparación con los centros de enseñanza general, los centros de enseñanza especializada reportan niveles más bajos de satisfacción general. Un sentimiento de competencia, una disposición favorable hacia la enseñanza, la creencia en su valor para los alumnos o la observación de que los alumnos disfrutaban con este enfoque pedagógico son factores que contribuyen al bienestar. Sin embargo, las tensiones que afectan negativamente el bienestar incluyen la sensación de tensión en el aula y la sensación de que la enseñanza socava el propio equilibrio entre trabajo y ocio.

A pesar de que la profesión se caracteriza por un grado considerable de autonomía percibida, los instructores universitarios de EMI en Austria consideran especialmente importante este último aspecto. Según revisiones exhaustivas, Williams (2015) y Macaro *et al.* (2018) han encontrado que, en conjunto, las dificultades en la aplicación de los proyectos EMI en todo el mundo superan los aspectos positivos.

Las iniciativas centradas en la inteligencia emocional para aliviar el estrés y promover el bienestar físico y psicológico son parte de los planes de intervención a nivel internacional destinados a mejorar el bienestar de los profesores. Estos esfuerzos tienen como objetivo ayudar al profesorado a prosperar en su vida profesional, mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes, lograr el éxito social y gestionar el comportamiento en el aula de manera efectiva (Veseley, 2014). Las acciones adicionales se adhieren a un paradigma de resiliencia relacional que se basa en el apoyo mutuo, el empoderamiento y el cultivo de la valentía. La atención se centra en las conexiones y las interacciones complejas y cambiantes entre las personas y sus entornos de práctica de profesores.

Las ventajas de la autorreflexión, la gestión del tiempo y la capacidad de formular soluciones para hacer frente a los obstáculos son otro tema de investigación. Este componente está intrínsecamente relacionado con el movimiento *mindfulness* o de la atención plena, que tiene como objetivo mejorar la ansiedad, el agotamiento, la resiliencia, la depresión y el malestar de los docentes. Mercer y Gregersen (2020) investigaron cómo adaptar el programa de psicología positiva de Seligman, PERMA (emociones positivas, involucración, relaciones, propósito y logro) (Butler y Kern, 2016), para el bienestar de los profesores de lenguas extranjeras.

Según un análisis detallado de la literatura científica actual, es evidente que la investigación y capacitación en el bienestar del profesorado son esenciales para el progreso de la carrera docente. Esto se aplica a lo largo de su vida profesional, no solo durante la formación inicial y los primeros años de carrera.

El libro *El profesorado de lengua extranjera: bienestar docente y competencia existencial* emerge como una obra pionera en el ámbito hispano al explorar cómo la salud emocional y física de los profesores impacta directamente en su competencia profesional. Se centra en el ámbito de la lengua extranjera que presenta normalmente más desafíos que otras materias debido a su naturaleza social en continuo cambio motivado por los progresos tecnológicos, informáticos y educativos. Rompiendo con el paradigma del *burnout*, focalizado en los aspectos que causan malestar, este trabajo adopta científicamente el enfoque del bienestar docente desde una perspectiva ecosistémica focalizada también en todas aquellas variables que ayudan al florecimiento del profesorado de lengua extranjera. Es, sin duda, un instrumento de gran relevancia para capacitar a estos profesionales en el afrontamiento de los desafíos propios con sus propios recursos psicológicos, sociales y físicos. Ofrece tanto fundamentos teóricos como herramientas prácticas para el desarrollo de la competencia existencial, esencial para cultivar el bienestar docente en diversos aspectos individuales, contextuales, axiológicos, experienciales o culturales en consideración, igualmente, de la importancia de la diversidad y la fluidez espacio-temporal. Es sabido que los profesores que priorizan su bienestar no solo impactan positivamente en ellos mismos, sino que transmiten a sus estudiantes la importancia del (auto)cuidado y el equilibrio en la vida. Además, estos profesionales tienden a mantenerse en el sistema educativo y sirven como modelos prácticos de aplicación para sus estudiantes, lo que se ha asociado con niveles más altos de rendimiento académico y mejor salud física y mental.



ISBN 978-84-1369-738-3

