

# Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias

## Design and Implementation of an Educational Intervention to Raise Teachers' Well-Being, Based on the Evidence of Positive Psychology and Neuroscience

Eileen Beckett, Andrea von Schultendorff y Francisca Zubiri

Programa de Magíster en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil,  
Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

### Resumen

La mayoría de los profesores chilenos están sometidos a altas demandas y condiciones laborales deficientes que afectan su bienestar. El objetivo de este estudio es evaluar la factibilidad de elevar el bienestar docente a través de una intervención cognitivo-experiencial basada en evidencias de la Psicología Positiva y las Neurociencias. Se diseñó e implementó un taller con 7 sesiones (19 horas). Participaron 31 educadores de un colegio de alta vulnerabilidad de Santiago de Chile. Se evaluó su bienestar utilizando una batería de 7 test de autorreporte validados al inicio, al finalizar y a los dos meses de la intervención. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo no probabilístico de las variables y se comparó con el análisis cualitativo de testimonios de los participantes. Los resultados indicaron avances significativos en cinco de los siete test: Bienestar Psicológico (Ryff), Felicidad (PEM), Afectividad Positiva y Negativa (PANAS), Esperanza y *Burnout* (Maslach). A los dos meses la mayoría de los cambios retornaron a niveles basales, pero las variables Autoaceptación (Ryff) y Vida Placentera (Felicidad) se mantuvieron elevadas. En conclusión, la intervención se asocia con un impacto positivo sobre el bienestar docente. Se estima que con reforzamiento periódico estos cambios podrían mantenerse, constituyendo tema para una nueva investigación.

**Palabras clave:** bienestar docente, psicología positiva, neurociencia, intervención cognitivo-experiencial

#### Correspondencia a:

Eileen Beckett  
Programa de Magíster en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil,  
Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile  
Correo electrónico: eileenlilo@gmail.com  
Camino San Antonio 1048, Las Condes, Santiago, Chile  
Las autoras agradecen la participación de la profesora Marcela Bitrán de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su importante guía durante esta investigación, aportando con su experiencia, consejos y materiales bibliográficos.

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.9

---

## Abstract

---

Most Chilean teachers are subject to high demands and deficient working conditions that affect their well-being. The objective of this study is to evaluate the feasibility of promoting teachers' well-being, through a cognitive experiential intervention, based on evidence from Positive Psychology studies and Neuroscience. A workshop consisting of seven sessions (19 hours) was designed and implemented. It was attended by 31 teachers from a primary school in a highly vulnerable neighborhood of Santiago, Chile. Their well-being was evaluated using a battery of seven validated self-report tests at the beginning, the end, and two months after the workshop. A quantitative non-probabilistic analysis of the variables was conducted and compared with a qualitative analysis of the participants' testimonies. The results indicated significant improvements in five of the seven tests: Ryff's Psychological Well-Being, Happiness (PEM),—Positive and Negative Affect (PANAS), Hope, and Burnout (Maslach). Two months after the workshop most changes returned to baseline levels, but the variables «Self-acceptance» (Ryff) and «Pleasant Life» (Happiness) remained high. In conclusion, this cognitive-experiential intervention is associated with a positive impact on teachers' well-being. Periodic follow-up activities seem necessary to maintain these positive effects and constitute a topic for a new study.

**Keywords:** teachers' well-being, positive psychology, neuroscience, cognitive experiential intervention

El bienestar de los profesores se ve afectado por las tensiones crónicas tanto de las condiciones laborales como de la naturaleza de la actividad. De aquí surge la relevancia de este estudio que pretende diseñar una intervención educativa para prevenir trastornos y fortalecer a los docentes.

En Chile, más de tres millones y medio de alumnos, distribuidos en más de 12.000 establecimientos educacionales (Mineduc, 2011), están bajo la influencia de sus profesores por aproximadamente 6 a 8 horas diarias durante 12 años de su vida (Arón y Milicic, 1999). Según el *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile* (Valdivia et al., 2003), un gran porcentaje de ellos se encuentra realizando su tarea en malas condiciones de salud física y mental.

Las políticas públicas educacionales en Chile se han centrado en desarrollar aspectos formativos, ergonómicos y económicos en desmedro del fortalecimiento de los aspectos emocionales del docente (Unesco, 2006).

Resulta pertinente implementar acciones específicas para fortalecer la salud mental de los profesores, especialmente en sectores donde están más expuestos a condiciones laborales desfavorables y a problemas psicosociales que afectan al equilibrio emocional (Vidal, 2011).

Según el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) del año 1997 realizado a nivel latinoamericano y ratificado por el Segundo Estudio (SERCE) del año 2006, el clima del aula es la variable que ejerce mayor influencia en el rendimiento escolar (Unesco, 2008). Se ha comprobado que el aprendizaje se dificulta cuando hay un ambiente de tensión y estrés (Jensen, 2005). Un docente emocionalmente sano y positivo generará un buen clima en el aula y favorecerá el aprendizaje de sus alumnos.

El objetivo del presente estudio fue evaluar la factibilidad de elevar el bienestar de los docentes de educación preescolar y básica en ejercicio a través de una intervención diseñada y sustentada en las evidencias de la Psicología Positiva y las Neurociencias.

Para ello, se midió el estado de bienestar inicial de los jefes de curso de un colegio de alta vulnerabilidad de Santiago de Chile. Luego, se implementó un módulo cognitivo-experiential adecuado a las necesidades de bienestar de los docentes. Se determinaron las diferencias significativas existentes entre la situación inicial y final observando el sostenimiento del cambio a los dos meses de finalizada la intervención. Paralelamente, se analizaron testimonios reflexivos generados por los participantes en relación con la experiencia.

## Marco teórico

### Psicología positiva

La Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo (Seligman, 2002). Su objetivo es generar un cambio de enfoque de la psicología tradicional desde la preocupación centrada en los trastornos y el mal funcionamiento a la construcción de cualidades que permiten el florecimiento. Según Salanova, Martínez y Llorens (2005), las personas pueden aprender a gestionar sus emociones positivas (felicidad, disfrute intrínseco, placer), formas efectivas de afrontamiento, la resiliencia, la autenticidad en las relaciones sociales, el *flow* (experiencias sumamente disfrutadas), la esperanza, la autoeficacia y la autodeterminación, y el *engagement*. Al tener una predisposición positiva se producen cambios a nivel cerebral que liberan hormonas responsables del estado de ánimo, el placer, la motivación y la forma en que se interactúa con el mundo. Las emociones positivas ayudan a construir recursos personales que conllevan una mayor satisfacción y bienestar (Fredrickson, 2000).

### Neuroplasticidad y aprendizaje

En un sentido meramente neurofisiológico, el aprendizaje es el proceso por el cual los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio. Es el principal modo de adaptación de los seres vivos y puede considerarse una modificación del sistema nervioso que resulta de la experiencia (Fasce, 2008).

El sistema nervioso tiene la capacidad de cambiar; incluso en el adulto la neuroplasticidad tiene un sitio importante para aprender nuevas habilidades, establecer nuevas memorias y responder a las adversidades del medio. Nuestros propios pensamientos son capaces de generar la neuroplasticidad y condicionar nuestro comportamiento y aprendizaje (Davidson & Begley, 2012). Este conocimiento sustenta la intervención, partiendo de la premisa que, con voluntad, ejercitación y perseverancia, es factible modificar conductas nocivas e incorporar estrategias de bienestar en nuestra vida cotidiana. Los hábitos de la buena vida se pueden enseñar.

### ¿Qué es el bienestar?

En la actualidad hay mucho interés científico en temas relacionados con el bienestar, el cual se mide con diversos instrumentos y se analiza según distintos modelos. Sin embargo, no se ha llegado a una definición unívoca del constructo, principalmente por su carácter subjetivo. Ryan y Deci (2001) se refieren a dos corrientes, una llamada *hedónica*, que plantea que el bienestar consiste en placer o felicidad, y otra *eudaimónica*, que señala que el bienestar se obtiene con el desarrollo de los potenciales humanos.

### Bienestar subjetivo (hedónico)

La psicología hedónica actual se sustenta principalmente en las investigaciones del bienestar subjetivo, o *subjective well-being* (SWB). Diener (2000) expresa que el bienestar subjetivo es la valoración que la persona hace de su vida. Presenta dos ámbitos fundamentales: uno relacionado con aspectos afectivos-emocionales (estados de ánimo) y otro centrado en aspectos cognitivos-valorativos, es decir, la evaluación de la propia vida (Cuadra y Florenzano, 2003). Comúnmente se llama *felicidad* al bienestar subjetivo cuando las personas experimentan abundantes emociones positivas y pocas desagradables, están involucradas en actividades interesantes, experimentan muchos placeres y poco sufrimiento y están satisfechas con su vida (Diener, 2000).

### Bienestar psicológico (eudaimónico)

A diferencia del bienestar subjetivo, el bienestar psicológico se centra en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, en una mirada eudaimónica (del griego *eu*: 'bueno', y *demon*:

‘espíritu’). Ryff se propuso encontrar los dominios fundamentales del funcionamiento humano óptimo con el fin de definir la *salud mental positiva* (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis aspectos de la vida buena: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. El modelo de Ryff es altamente valorado, ya que paralelamente se desarrollaron escalas que permiten medir las seis dimensiones.

Ambas visiones no son del todo opuestas, y en algunos sentidos se complementan. En la intervención se otorgó importancia a los dos aspectos, incluyendo actividades, ejercicios y temas que abordan tanto la valoración de la vida placentera como aspectos más profundos que aportan sentido a nuestra existencia. Se aplicaron test para medir variables hedónicas y eudaimónicas.

### **La docencia, una de las profesiones más estresantes**

Una de las diez profesiones más estresantes es la docencia; así lo confirman estudios hechos en distintos países (Esteve, Franco y Vera, 1995; Travers y Cooper, 1996).

El estudio de ausentismo laboral europeo *Stress Impact* (2003-2005) concluyó que las profesiones relacionadas con la educación, la salud y la administración pública presentan un *alto riesgo* de estrés. La razón es que estas labores implican un contacto con personas que demandan atención para cubrir necesidades, sin disponer siempre de los recursos adecuados. Existe un desajuste entre expectativas y realidades que provocaría frustración y las consiguientes reacciones patológicas (Zijlstra, D’ Amato, & Pierce, 2006).

### **Salud física y mental de los docentes en Chile**

En nuestro país, el número de profesores que han presentado episodios de depresión mayor triplica la media general de la población chilena, y los porcentajes de trastornos ansiosos duplican esta media. Además, los docentes presentan altas tasas de disfonías, enfermedades cardiovasculares y trastornos músculo-esqueléticos (Cornejo y Quiñonez, 2007).

Ávalos, premio nacional de Ciencias de la Educación 2013, entrevistada por Muñoz (2013), indica que la sobrecarga de actividades provoca en los profesores una creciente sensación de perder el control sobre su tiempo. La tensión constante los desgasta y aparecen algunos síntomas asociados al estrés, como irritabilidad, daños en su salud mental, mal dormir y un progresivo cansancio. La investigadora indica que «la carga laboral objetiva que tienen en Chile es la más alta comparada con otros países de la OCDE. Por otra parte, el 35% de los encuestados dicen pasar solo entre una y dos horas diarias con la familia», siendo este un factor altamente determinante del bienestar/malestar de las personas.

La Unesco (2006) indica que las condiciones laborales de los docentes en nuestro país se caracterizan por la falta de tiempo para el descanso, una infraestructura inadecuada, la falta de medidas de seguridad y un entorno social peligroso y violento. Si se añaden los problemas de convivencia escolar detectados por instituciones como la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Unesco y el propio Ministerio de Educación, tendremos una serie de factores que evidentemente influyen en las capacidades de los propios docentes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alvarado, Valdivia y Piñol, 2010).

### **Clima emocional del aula**

El clima escolar está dado por las percepciones de quienes trabajan en la escuela y el contexto en el cual lo hacen, pero también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, con su familia y con el entorno. Estas se ven deterioradas por el desgaste del profesor y el ausentismo provocado por las enfermedades físicas y mentales derivadas del estrés.

El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) del año 1997 hace referencia al clima escolar como la variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes.

Enfatizando lo anterior, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) concluye que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Unesco, 2008).

## Marco metodológico

### Tipo de investigación y diseño

Se realiza un estudio exploratorio, pues se trata de una intervención innovadora en Chile que aborda la problemática del docente con una visión inédita, centrada en el fortalecimiento emocional. Es descriptivo porque mide 19 aspectos del bienestar emocional de los docentes, antes y después de una intervención, a través una batería de test válidos y confiables, cuyos resultados se sometieron a un procesamiento estadístico.

El diseño de investigación es preexperimental, pretest y postest. Existe una situación basal preprueba que se compara con una posprueba luego de una intervención. Se trata de un grupo seleccionado intencionalmente, constituyendo una muestra controlada no paramétrica.

Este diseño contempla un paradigma mixto (cuali-cuantitativo) preponderantemente cuantitativo.

El análisis cualitativo es comprensivo-interpretativo. La recolección de datos se realizó a partir de los testimonios reflexivos, procesados con la técnica de análisis de contenido, centrado en el nivel gramatical de Mayring (como se citó en Cáceres, 2003).

La selección de la muestra se basó en los siguientes criterios: dependencia del establecimiento (particular subvencionado), municipio vulnerable, accesibilidad adecuada, disposición del cuerpo docente y la dirección, y tiempo académico disponible. Se seleccionaron 31 docentes jefes de curso, desde preescolar hasta 8° básico, de un colegio particular subvencionado con alto índice de vulnerabilidad (75,7%) perteneciente a la Comuna de La Pintana, en Santiago de Chile.

La edad promedio de los docentes era de 33 años (24 a 65 años).

De los 31 participantes, 27 cumplieron con la asistencia requerida y completaron la batería pretest y postest, de los cuales 5 eran hombres y 22, mujeres. Veintitrés participantes completaron la tercera aplicación.

### Variables

Tras la aplicación del módulo cognitivo experiencial se estudiaron variaciones del bienestar de los docentes a través del análisis cuantitativo de 19 dimensiones eudaimónicas y hedónicas y del análisis cualitativo de los testimonios reflexivos.

### Descripción del módulo de intervención

El módulo, denominado Construyendo Nuestro Bienestar, se estructuró sobre la base del modelo de educación participativa para adultos de Vella (2000). Se llevó a cabo una intervención piloto en una escuela de características similares a la investigada, tras la cual se realizaron modificaciones al período de ejecución y la duración de las sesiones y se readecuaron objetivos y contenidos.

Se estructuró en siete sesiones experienciales de entre 2,5 a 3 horas, con un esquema similar de acuerdo con el modelo de las *cuatro i* de Vella (2000).

### **Trabajo inductivo**

Al inicio de cada sesión los participantes compartieron experiencias personales y los resultados de las tareas. En este espacio se generó un clima emocional positivo necesario para el aprendizaje, un principio fundamental de la educación basada en las neurociencias.

### **Input**

Se entregaron contenidos relevantes de Psicología Positiva y Neurociencias. A partir de estos, se generaron dinámicas y actividades grupales que facilitaron la comprensión y aplicación de estrategias de bienestar.

### **Implementación**

Correspondió al trabajo personal de los participantes con los nuevos conocimientos, a la realización de las tareas y ejercicios. Al experimentar emociones positivas y ser capaces de autogestionarlas conscientemente, se posibilita la generación de cambios a nivel de circuitos neuronales (neuroplasticidad) y se condiciona el comportamiento y aprendizaje. Los participantes realizaron un trabajo metacognitivo, observando sus pensamientos y actitudes, reconociendo su estilo explicativo (optimista/pesimista) y sus distorsiones cognitivas como ámbitos significativos de la Psicología Positiva.

### **Incorporación de lo aprendido a la vida**

Es la internalización de los contenidos tratados, la incorporación de nuevos hábitos que generan bienestar y el uso espontáneo de estrategias, o la búsqueda activa de experiencias que provocan felicidad.

El objetivo general del módulo fue incrementar el bienestar docente a través del logro de los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar que, utilizando estrategias sencillas en forma cotidiana, es posible incrementar el bienestar.
- Comprender las bases neurocientíficas que posibilitan cambios de hábitos.
- Desarrollar habilidades para aumentar el propio bienestar en forma perdurable.
- Conocer y aplicar estrategias para incrementar el optimismo en sí mismos y en quienes los rodean.
- Valorar la importancia de tener relaciones personales saludables, haciendo que la proporción de interacciones positivas sea mayor que la de interacciones negativas en todos los ámbitos de relación.
- Manejar la energía personal en forma más efectiva, utilizando rituales y otras estrategias para recuperarse del desgaste.

Los contenidos se adjuntan en el Apéndice A.

## **Instrumentos y técnicas de aplicación**

### **Instrumentos de recolección de datos cuantitativos**

La muestra se evaluó aplicando una batería compuesta por siete test de autorreporte, válidos y confiables, en tres momentos: al inicio (T1), al término (T2) y a los dos meses de finalizado el taller (T3).

Se seleccionaron dos test para evaluar el bienestar general, tres test para evaluar aspectos específicos del bienestar y dos test para evaluar variables relacionadas con el trabajo.

Los participantes entregaron su consentimiento informado para hacer uso de los datos obtenidos de manera anónima en esta investigación.

### Aspectos generales del bienestar.

*Escala de bienestar psicológico de Ryff (1989)*. Adaptación española (Díaz et al., 2006). El modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989) consta de seis aspectos: *autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, propósito en la vida y crecimiento personal*.

- Autoaceptación: tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo. Implica sentirse bien consigo mismo siendo consciente de sus limitaciones.
- Relaciones positivas: la capacidad para amar y una afectividad madura son componentes fundamentales del bienestar y de la salud. Es necesario mantener relaciones sociales estables y amigos en quienes confiar.
- Dominio del entorno: habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para sí mismos. Un alto dominio del entorno genera mayor sensación de control sobre el mundo e influencia sobre el contexto que los rodea.
- Autonomía: capacidad de sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales. Altos niveles de autonomía permiten resistir la presión social y autorregular el comportamiento.
- Propósito en la vida: tener metas claras y ser capaz de definir objetivos vitales.
- Crecimiento personal: capacidad de generar las condiciones para desarrollar potenciales y seguir creciendo como persona.

*PEM orientación a la felicidad de Peterson, Park y Seligman (2005) adaptada por Penn University*. Las personas buscan permanentemente la felicidad y optan por diversas rutas. Peterson, Park y Seligman desarrollaron el *Cuestionario de aproximaciones a la felicidad*, proponiendo 3 subescalas:

1. Vida placentera: orientación hedónica, se enmarca en la búsqueda del placer y la evitación del dolor.
2. Vida comprometida: orientación eudaimónica, se enfoca en la búsqueda del compromiso y goce poniendo en práctica nuestros talentos. En Psicología Positiva se llama *flujo (flow)*.
3. Vida significativa: orientación eudaimónica que consiste en poner las fortalezas y talentos que uno posee al servicio de algo superior.

### Aspectos específicos del bienestar.

*Escala Modificada de Afectos Positivos y Negativos (PANAS) de Watson, Clark y Tellegen (como se citó en Robles y Páez, 2003)*. Consta de dos escalas: afectos positivos (AP) y afectos negativos (AN), que permiten valorar por separado experiencias emocionales positivas y negativas vividas en diferentes marcos de tiempo. Se utilizó el PANAS para el período de tiempo *general*.

El afecto negativo incluye emociones y estados de ánimo con contenido subjetivo desagradable (ira, tristeza, ansiedad, preocupación, celos). Las personas con alto afecto negativo experimentan desinterés, aburrimiento, aflicción, culpa, nerviosismo, angustia, miedo, vergüenza y envidia. Constituye un factor de riesgo de enfermedades.

El afecto positivo incluye estados de ánimo y emociones con contenido subjetivo agradable (alegría, cariño, gozo, interés por las cosas). Las personas con alto afecto positivo experimentan sentimientos de satisfacción, entusiasmo, energía y confianza. Se relaciona con extroversión, optimismo y resiliencia.

*Escala de Orientación hacia la Vida Revisada (LOT-R) de Scheier, Carver y Bridges (como se citó en Ferrando, Chico y Tous, 2002)*. Esta versión española traducida por Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998) tiene como objetivo identificar expectativas positivas y negativas a partir del grado de acuerdo o desacuerdo frente a 10 afirmaciones.

*Escala de Esperanza para Adultos (Snyder et al., 1991)*. Mide el constructo cognitivo de esperanza, un conjunto de creencias de que las metas personales pueden lograrse en el futuro y que se tiene el poder necesario para hacer que eso suceda.

Está dividida en dos subescalas:

- Planificación activa hacia el logro (vías): percepción de tener la capacidad de encontrar una o más vías para alcanzar una meta.
- Energía positiva hacia el logro (agencia): habilidad percibida para automotivarse y alcanzar las metas.

#### **Aspectos relacionados con el trabajo.**

*Escala Q12 de involucramiento de empleados en un trabajo (The Gallup Organization, 1992-1999).* Esta organización desarrolló esta escala basándose en más de 30 años de investigación con estudios de fiabilidad, validez y uso aplicado en el lugar de trabajo (Harter, Schmidt, Killham, & Asplund, 2006).

Empleado activamente comprometido/involucrado: trabaja con pasión y siente una profunda conexión con su compañía. Este tipo de empleados conduce la innovación y el progreso de la organización.

Empleado neutro o no comprometido/involucrado: no se siente comprometido con la empresa y se comporta como «sonámbulo» durante la jornada laboral. Dedicar tiempo a su trabajo, pero no demuestra la suficiente energía o pasión por su vida laboral.

Empleado activamente descomprometido/desinvolucrado: es infeliz en el trabajo y demuestra activamente su malestar. Estos empleados socavan a diario los logros de sus compañeros comprometidos.

*Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, (como se citó en Ferrando y Pérez, 1996).* Este instrumento adaptado para profesores, fue desarrollado para detectar el síndrome de *burnout*: respuesta al estrés laboral crónico frecuente en profesionales que realizan labores de servicios en contacto directo con clientes o pacientes.

Consta de tres subescalas:

1. Agotamiento emocional: ítems relacionados con disminución de recursos emocionales o sentimientos de estar saturado emocionalmente por las condiciones del trabajo.
2. Despersonalización: ítems que describen una respuesta fría e insensible hacia los sujetos que son objeto de atención.
3. Realización personal: ítems que describen sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo.

Puntuaciones altas (sobre el percentil 75) en *agotamiento emocional* y en *despersonalización* y bajas (bajo el percentil 25) en *realización personal* definen el síndrome de *burnout*, o síndrome de desgaste profesional.

#### **Análisis cuantitativo**

Para realizar el análisis comparado de las tres aplicaciones, se seleccionó la *prueba de rangos con signo de Wilcoxon* con un nivel de significación del 5%.

#### **Recolección de datos cualitativos**

Se utilizó como método de recolección de datos el *autorreportaje*. Los participantes redactaron un testimonio reflexivo que permitió capturar expresiones textuales que revelaron la experiencia personal vivenciada a lo largo de la intervención.



## Análisis cualitativo

Se utilizó la *técnica cualitativa de análisis de contenido centrado en el nivel gramatical*, a través de la pesquisa de unidades temáticas de Mayring (como se citó en Cáceres, 2003).

Los testimonios de autorreportaje se desglosaron en unidades de análisis de contenido, los cuales permitieron obtener códigos de clasificación que aluden a muchos de los ámbitos tratados en el taller y medidos en los test.

## Resultados

### Análisis cuantitativo

Se presenta un resumen de los resultados obtenidos en las tres aplicaciones de la batería de test (Tabla B1, Apéndice B). A continuación se relacionan los resultados de cada aspecto del bienestar con los testimonios reflexivos.

#### Aspectos generales del bienestar.

*Bienestar psicológico (Tabla B2, Apéndice B).* Los docentes presentaron un nivel basal elevado en todas sus dimensiones. En T2 se observaron alzas estadísticamente significativas en tres de las seis variables: autoaceptación, relaciones positivas y crecimiento personal.

El incremento en autoaceptación indicaría que, al término del taller, las personas manifiestan una mayor actitud positiva hacia sí mismos, una mayor aceptación tanto de sus aspectos positivos como negativos y una mejor valoración de su pasado.

La variación en *relaciones positivas* revelaría que los participantes son más capaces de generar relaciones cercanas y cálidas, y lograr una mayor empatía y preocupación por el bienestar de los demás. Gran parte de los docentes se refieren a estos logros en sus testimonios: «Este taller me ha aportado mucho para mejorar las relaciones humanas con las personas con las que me relaciono a diario... y contribuir al bienestar del otro» (Profesor 06, colegio Particular Subvencionado). «Siento que me puedo comunicar mucho mejor con mi pareja» (Profesor 08, Colegio Particular Subvencionado).

El alza en la variable *crecimiento personal* indica una mayor sensación de progreso continuo, una mayor apertura a nuevas experiencias y más capacidad de apreciar sus propios cambios positivos.

En sus testimonios reflexivos muchos refieren una sensación de crecimiento personal aludiendo al empoderamiento generado por el autoconocimiento y el uso de herramientas para fortalecer el carácter y el bienestar. «Me doy cuenta de cuánto me han ayudado al autodescubrimiento de mis capacidades» (Profesor 08, Colegio Particular Subvencionado).

Este taller me ha permitido que me detenga en mi diario vivir, pensando en los momentos que durante el día han marcado la diferencia y han hecho de mi una instancia de crecimiento, no solo en que conlleva a mi quehacer docente, sino también en mi crecimiento y desarrollo personal y familiar (Profesor 13, Colegio Particular Subvencionado).

La dimensión *autoaceptación* experimentó el mayor cambio y mantuvo una varianza positiva en la tercera medición. Los avances en las dimensiones *relaciones positivas* y *crecimiento personal* no se sostuvieron en el tiempo.

*Felicidad (Tabla B3, Apéndice B).* También en esta escala los niveles basales fueron elevados. El índice más bajo fue *vida placentera*. Se observaron alzas significativas en esta dimensión, de las que se desprende que al final del taller los participantes estarían más interesados en buscar y disfrutar de los placeres hedónicos como reír, saborear una rica comida, bailar, etc.

Dos testimonios reflejan algo similar:

En mi caso, como docente, uno le dedica todo el tiempo libre al colegio y nos dejamos de lado, por eso una está muy agotada en muchas ocasiones, con muy poco ánimo, pero al momento de dejar de lado por unos minutos el trabajo y dedicar el poco tiempo en algo que me guste, me ha cambiado mi manera de pensar y así mirar la vida (Profesor 15, Colegio Particular Subvencionado).

Yo valoraba más la vida con sentido para sentirme en bienestar. Sin embargo, entendiendo estos tres pilares; creo que debo preocuparme de desarrollar las otras dos áreas, especialmente la placentera, que suele despertar cierto grado de culpabilidad en mí (Profesor 24, Colegio Particular Subvencionado).

Los cambios favorables significativos se mantienen hasta dos meses después del taller.

En relación con la vida comprometida y la vida significativa, no hubo cambios en el test; sin embargo, en los testimonios se aprecia una valoración de la búsqueda de actividades que aporten *flow*, esto es, realizar actividades que ponen en práctica nuestros talentos y otorgan un goce profundo, haciendo perder la noción del tiempo cuando se realizan. «Gracias nuevamente por hacerme descubrir cuál era ese fluir que tenía olvidado y la importancia de volver a retomarlo» (Profesor 26, Colegio Particular Subvencionado). «Hacer aeróbica dos veces a la semana, es una hora en la cual solo existo *yo*; me olvido de trabajo, de rutina, de los niños y, por qué no, de mis labores de mamá» (Profesor 10, Colegio Particular Subvencionado).

#### Aspectos específicos del bienestar.

**Positivismo (Tabla B4, Apéndice B).** El nivel basal de los *afectos negativos* de los participantes es más alto que los estadísticos descriptivos de Robles y Páez (2003). Sin embargo, ambos corresponden a un nivel medio. Los *afectos positivos* son más elevados. Los docentes reportaron una disminución significativa de los afectos negativos y un aumento significativo de los afectos positivos. Esto indicaría que, después del taller, ellos perciben un menor grado de estados de ánimo con contenido subjetivo desagradable (ira, tristeza, ansiedad, etc.). Asimismo, y a pesar de que ambas dimensiones no están correlacionadas, los encuestados percibirían un aumento en sus estados de ánimo y emociones con un contenido subjetivo agradable (alegría, cariño, gozo, etc.).

En la mayoría de los testimonios se refleja algo concordante, siendo este el código más aludido: «Pero hoy, al realizar el ejercicio de anotar y revivir lo positivo de la jornada, hace mucho más motivante enfrentar el mañana» (Profesor 02, Colegio Particular Subvencionado). «Al realizar el ejercicio de anotar tres cosas buenas que me pasaron me hicieron cambiar mi visión del día y valorar más los momentos gratos que tengo» (Profesor 08, Colegio Particular Subvencionado).

Los cambios retornan a niveles similares a los basales en la tercera aplicación.

**Optimismo (Tabla B5, Apéndice B).** En este test, los docentes reportaron índices basales muy elevados y no se observaron cambios significativos al comparar los distintos momentos. Sin embargo, varios docentes reportaron logros relacionados con una mirada optimista de la vida: «Me reconforta sentir que puedo sacar lo bueno que hay en mi entorno y privilegiarlo por sobre lo negativo...» (Profesor 31, Colegio Particular Subvencionado). «Que es de suma importancia ver cada día cómo una nueva oportunidad de ser feliz tendrá cosas que me agobiara [sic], pero que siempre las alegrías y los aprendizajes serán mayores» (Profesor 02, Colegio Particular Subvencionado).

**Esperanza (Tabla B6, Apéndice B).** En la escala de esperanza los participantes mostraron índices basales altos. Aun así, alcanzaron un avance significativo en las dimensiones *planificación activa hacia el logro* y *esperanza total*. Esto indicaría que después del taller tendrían una mayor confianza en que se pueden generar planes para lograr lo que se proponen y serían más capaces de automotivarse para alcanzar sus metas pensando en sí mismos como agentes de cambio.

Los resultados retornan a niveles similares a los iniciales en la tercera medición.

No hay alusiones a estas variables en los testimonios.

### Aspectos relacionados con el trabajo.

*Involucramiento en el trabajo (Tabla B7, Apéndice B).* En la Escala Q12 los participantes se encontraban activamente comprometidos con su labor en T1 y mostraron avances leves en T2. No obstante, al comparar T1 con T3 se observaron progresos estadísticamente significativos. Esto reflejaría que los participantes vinculan el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental, como sería la remuneración, otorgándole un sentido trascendente a su labor, concordando con lo planteado en algunas reflexiones:

Quiero darles las gracias por cada momento, palabra y aliento que nos dieron para continuar. El camino de ser profesor no es fácil... pero aun así es un camino que vale la pena seguir, y no solo por nosotros, sino por aquellos niños que nos necesitan (Profesor 26, Colegio Particular Subvencionado).

Mi pasión es el teatro, el arte, la música, la literatura y enseñar. En esta carrera puedo ser todo esto y más... puedo desarrollarme como profesional y como persona dejando un pedazo de mí, en un alma limpia y pura como es un niño (Profesor 03, Colegio Particular Subvencionado).

*Burnout (Tabla B8, Apéndice B).* En el test Maslach Burnout Inventory (MBI) para profesores los participantes reportaron índices de agotamiento emocional medios, los cuales casi duplican los resultados de docentes de dos grupos estudiados en Chile (Darrigrande y Olivares, 2009).

A pesar de esto, no se detectaron casos de *burnout*, ya que todos reportaron niveles bajos de despersonalización y altos de realización personal.

Se observó un cambio favorable significativo en las dimensiones *realización personal* y *despersonalización* en T2, lo cual indica que los docentes se sienten más competentes, evalúan mejor su propio trabajo y reportan una mayor conexión y sensibilidad hacia sus alumnos. Concuera con lo observado en algunos testimonios asociados al positivismo: «Incluso he llegado al punto de compartir esto como un experimento de felicidad con mis estudiantes y personas cercanas» (Profesor 24, Colegio Particular Subvencionado). «En mi trabajo enseñé a los alumnos y a mis seres queridos a celebrar los éxitos y triunfos siendo activos-constructivos» (Profesor 07, Colegio Particular Subvencionado).

Ambos parámetros retroceden a niveles basales en T3. En el caso del *agotamiento emocional*, este se mantuvo estable en T2 y tuvo un descenso significativo en T3, lo cual revela que los docentes habrían disminuido su cansancio emocional a los dos meses de la intervención.

### Análisis cualitativo (Tabla B9, Apéndice B)

Se desglosaron los 27 testimonios en 73 unidades de análisis, de las cuales se extrajeron 7 códigos que permiten determinar los aspectos más relevantes para los participantes, o dónde sintieron que la intervención había sido un aporte a sus vidas. Los temas más aludidos fueron:

- Positivismo: hablan de enfocarse en los aspectos positivos de la vida por sobre los negativos (25/73).
- Relaciones personales: manifiestan la presencia o búsqueda de relaciones sociales ricas y satisfactorias (16/73).
- Crecimiento personal: aluden al empoderamiento generado por el autoconocimiento y uso de herramientas para fortalecer el carácter y el bienestar (11/73).
- Vida comprometida: hacen mención al beneficio de haberse reconectado con las actividades que les aportan *flow* (8/73).
- Optimismo: manifiestan una mirada más positiva de la vida o intención de enfocarse más en eso (8/73).
- Otros códigos aludidos fueron: significatividad en el trabajo (3/73) y vida placentera (2/73).

Cabe mencionar que en la mayoría de los testimonios los participantes aluden una sola vez a los códigos de clasificación; no obstante, en el caso del optimismo y del positivismo, algunos se refieren dos veces al mismo código.

## Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación fue determinar si es posible mejorar el bienestar docente realizando una intervención grupal construida sobre las bases de las Neurociencias y la Psicología Positiva y adaptada a las necesidades de los docentes. Utilizando una variada selección de instrumentos cuantitativos y contrastando los resultados con un análisis cualitativo se pudo demostrar la factibilidad de lograr un impacto positivo significativo, tanto en el bienestar subjetivo como en el psicológico, mediante un taller de bajo costo de implementación y fácilmente replicable.

Se diseñó e implementó un módulo cognitivo experiencial, que se perfeccionó a partir de una aplicación piloto y del análisis sustentado en el modelo de educación participativa de Vella (2000). Esta intervención puso especial énfasis en el sustento neurobiológico de las estrategias prácticas adoptadas en cada sesión.

La evaluación del bienestar docente se llevó a cabo a través de una extensa batería de test válidos y confiables cuyas aplicaciones fueron presenciales, disminuyendo así la probabilidad de errores.

Se determinó que, en promedio, los participantes presentaban niveles de bienestar elevados al comenzar el taller comparados con los estadísticos descriptivos, los índices de referencia y/o los resultados observados en otros grupos (Bitran, Pedrals, & Rigotti, 2011; Díaz et al. 2006; Robles y Páez, 2003; Vuyk, 2013). Como se mencionó en el marco referencial, muchos docentes, tanto en Chile como en otros países, desarrollan altos índices de *burnout* y estrés. En el grupo de profesores estudiado ninguno presentaba el síndrome; sin embargo, presentaban niveles medios de agotamiento emocional, los cuales casi duplican los resultados de grupos similares estudiados en Chile (Darrigrande y Olivares, 2009). Esto concuerda con estudios de la Unesco (2006) que indican que el 63 % de los profesores chilenos presenta agotamiento emocional alto o medio debido a la sobrecarga de actividades del trabajo —siendo la más alta de los países de la OCDE—, que provoca la sensación de pérdida de control sobre su tiempo.

Los participantes aumentaron el bienestar de manera estadísticamente significativa al final de la intervención en 10 de las 19 dimensiones investigadas: *autoaceptación, relaciones positivas, crecimiento personal, vida placentera, afecto negativo, afecto positivo, realización personal, despersonalización, planificación activa hacia el logro y esperanza total*.

Se puede suponer que los cambios experimentados se relacionan con la intervención ya que corresponden a los temas tratados en los talleres y los participantes aluden de manera directa a ellos en sus reflexiones. Los resultados se cotejaron con los códigos obtenidos del análisis cualitativo de los testimonios, que en muchos casos fueron concordantes. Sin embargo, al tratarse de un estudio no experimental, sin grupo de control y con una muestra no aleatoria, podría estar sujeto a variables de confusión.

Al observar el sostenimiento del cambio en el bienestar al cabo de dos meses, es posible determinar que la mayoría de los avances registrados (8/10) retornaron a niveles similares a los basales, pero las variables *autoaceptación* (Ryff) y *vida placentera* (felicidad) se mantuvieron elevadas.

El módulo es replicable, realizando las modificaciones necesarias para adaptarlo a otros grupos docentes. Al respecto, es importante destacar que el desarrollo de intervenciones de este tipo, como se ha mencionado en algunos estudios que las recomiendan, no requiere una inversión de alto costo (Alvarado, Valdivia y Piñol, 2010).

## Discusión

Los docentes participantes reportaron, en promedio, niveles de bienestar inicial elevados, lo que supone una mayor dificultad para obtener cambios, aunque estos sí se logran al final del módulo. Los avances no se sostuvieron en el tiempo; posiblemente los participantes no lograron consolidar hábitos en siete semanas como para mantener los niveles alcanzados. Esto es concordante con lo observado en otras intervenciones positivas de carácter experimental basadas en la Psicología Positiva, como indican Vázquez, Hervás y Ho (2006), que demuestran que la eficacia y la duración de los efectos de una intervención dependen en parte de la frecuencia e intensidad de las estrategias utilizadas, citados por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012), en el Programa Aulas Felices. Por este motivo los investigadores del programa UK Resilience Programm sugieren hacer un trabajo de mantención de las habilidades adquiridas (Challen, Noden, West, & Machin, 2011).

Si bien los niveles retornan a rangos basales, los reportes indican que los docentes internalizaron conceptos del bienestar y están motivados a mantener la práctica de estrategias para autogestionar su salud emocional.

Si se analizan en detalle los logros de la intervención, estos son concordantes con los temas y ejercicios que se realizaron durante las semanas que duró el módulo.

En el bienestar psicológico los profesores mostraron avances interesantes. El cambio más significativo se produjo en la variable *autoaceptación*, que se trabajó en forma indirecta durante todo el transcurso del módulo. Los participantes fueron adquiriendo un conocimiento más profundo de sí mismos a través de ejercicios y reflexión. Algunos momentos fueron particularmente relevantes: en la 4ª sesión («Optimismo») lograron reconocer su estilo de atribuciones causales y practicaron estrategias para lograr que estas fueran más optimistas. En la 5ª sesión («Trampas del pensamiento») aprendieron a reconocer sus pensamientos negativos, limitados o catastróficos y a resignificarlos. El autoconocimiento profundo y la posibilidad de modificar hábitos negativos gracias a la neuroplasticidad puede conducir a una mayor *autoaceptación*, tanto de nuestras características positivas como de las negativas, que no se verían tan adversas al ser factibles de mejorar. Posiblemente, estos factores también favorecieron los avances en la variable *crecimiento personal*. Los participantes se sentirían más empoderados y capaces de generar los cambios necesarios para seguir desarrollándose en todo ámbito: laboral, personal, social, etc. La autoaceptación continuó mostrando avances en la tercera medición. Este sería un logro importante de la intervención, puesto que tener actitudes positivas hacia sí mismo es una de las características centrales del funcionamiento psicológico óptimo (Ryff & Singer, 1998).

También mostraron avances en *relaciones positivas*, posiblemente determinados por el trabajo de las sesiones que abordaron la teoría del PERMA (5ª y 6ª) y la energía (7ª). Los participantes conocieron y valoraron la importancia de invertir tiempo y esfuerzo en desarrollar mejores relaciones familiares, de amistad y de trabajo como fuente de energía y bienestar. También practicaron estrategias de comunicación que enriquecen la relación con otros.

Los resultados del análisis cuantitativo concuerdan con los testimonios, ya que el segundo código más mencionado fue *relaciones personales* y el tercero, *crecimiento personal*.

Otro cambio significativo que perduró en el tiempo es la *vida placentera* del Test de Aproximación a los Elementos Básicos de la Felicidad (PEM). Resulta interesante, ya que corresponde al bienestar hedónico y sería complementario al bienestar eudaimónico de Ryff. El resultado más bajo en el test basal correspondió a esta variable y el más alto, a la *vida significativa*. Esto indicaría que los participantes daban más importancia a una vida orientada a aspectos trascendentes y menos a los placeres cotidianos. Durante el taller se enfatizó que los aspectos eudaimónicos son relevantes y producen un bienestar profundo, pero las emociones positivas aportadas por los placeres hedónicos también son necesarias y deben incluirse en la vida. Varios expresaron haber retomado actividades que les causaban gran satisfacción como bailar, cantar y cocinar. Los resultados obtenidos en este test y lo reportado verbalmente por los participantes no se observa en forma clara en las reflexiones, donde la vida placentera recibió solo dos menciones.

Entre los mayores cambios del módulo se encuentran los avances en la Escala Modificada de Afectos Positivos y Negativos (PANAS). Se observó un alza importante en *afecto positivo* (emociones y sentimientos positivos como entusiasmo, motivación, orgullo) y una disminución fuerte en *afecto negativo* (emociones y sentimientos negativos como miedo, culpa o enojo). Esto es coherente con los testimonios, donde el positivismo fue el código más mencionado. Probablemente estos cambios se deben en gran medida al ejercicio que los participantes llevaron a cabo desde la segunda sesión: anotar cada noche tres cosas positivas que les ocurrieron en el día. Esta tarea tiene por objetivo hacer una revisión regular de la jornada y observar que siempre existen sucesos favorables, muchas veces velados por eventos negativos que permanecen en la memoria. Este ejercicio es muy efectivo, y el retorno a los niveles basales experimentados en la tercera medición podría deberse a que los docentes no continuaron llevándolo a cabo después de finalizado el módulo.

Los participantes no reportaron avances en *optimismo*, medido con la Escala de Orientación hacia la Vida - Lot R. A diferencia de las variables anteriores, el optimismo es un rasgo del carácter determinado por factores genéticos, modelos familiares y el ejemplo de educadores y, por tanto, es más difícil de modificar. Sin embargo, los participantes eran desde un comienzo optimistas, condición positiva para sus alumnos, que se ven influenciados por el modelo que ellos constituyen.

A pesar de los elevados niveles mostrados en el estado inicial de ambas variables de la Escala de Esperanza para Adultos, a saber, *planificación activa hacia el logro* y *energía positiva hacia el logro*, al final de la intervención los participantes lograron avances significativos en la primera y en *esperanza total*, manifestando una mayor confianza en que son capaces de generar y llevar a cabo los planes propuestos.

En la Escala Q12 de Involucramiento de Empleados en un Trabajo, los 27 docentes comenzaron con niveles elevados de compromiso con su labor e institución y fueron incrementándolos gradualmente en las sucesivas mediciones. Los cambios resultaron significativos al comparar la primera con la tercera evaluación. La explicación podría encontrarse en la dificultad de lograr avances en un aspecto que ya es elevado, sumado a que esta variable requiere un tiempo de maduración que permita dar una mirada retrospectiva para evaluar el trabajo realizado y la relación con la dirección y con los pares.

Se utilizó el test MBI para determinar si los participantes presentaban síndrome de *burnout*. No se encontraron casos, pues, a pesar de estar emocionalmente cansados, tenían elevados índices de *realización personal* y bajos niveles de *despersonalización*. Reportaron, inicialmente, un nivel medio de *agotamiento emocional*, que indicaría que habrían disminuido sus recursos emocionales y/o se sentirían cansados emocionalmente por la condiciones del trabajo. Posteriormente, reportan una disminución gradual de estos índices en las dos mediciones siguientes, siendo significativa la variación entre la primera y la tercera. Sin embargo, este logro no puede atribuirse solo al efecto de la intervención, dado que también podría estar influenciado por el período de vacaciones entre la segunda y la tercera aplicación, que habría permitido a los docentes recuperarse del desgaste emocional que implica su labor.

La variable *realización personal* mostró índices elevados en la medición basal, indicando que los participantes se sentían competentes y evaluaban positivamente su trabajo. Aun así, fue la que mostró el cambio más importante entre la primera y la segunda medición. Esta variación podría estar determinada por algunas dinámicas en las que los docentes recordaron momentos significativos de su labor y por el autoconocimiento y la conciencia de que siempre se puede mejorar. Los docentes también presentaron bajos índices de *despersonalización* desde el comienzo del taller. Estos descendieron aún más al cabo de la intervención, probablemente debido a la comprensión lograda con respecto a la importancia de las relaciones interpersonales y la *razón de Losada*, que plantea que cualquier relación humana debe tener más interacciones positivas que negativas, con un mínimo de 3:1 (Fredrickson, 2010). Esto podría contribuir a que los profesores interactuaran de forma más positiva con sus alumnos y lograran una mayor conexión con ellos.

Todos los factores antes descritos llevan a pensar que los cambios experimentados por los docentes participantes son consecuencia del trabajo realizado durante la intervención. No obstante, con el fin de optimizar los tiempos disponibles y generar un clima de confianza, como muestra se seleccionó un equipo de profesores pertenecientes a un mismo establecimiento. El hecho de no ser aleatoria constituye una limitación del estudio, al igual que su tamaño, pues no representa a la población docente nacional.

Cabe mencionar que los elevados índices basales logrados por los participantes podrían deberse a la deseabilidad social, que es la tendencia del individuo a ofrecer una imagen de sí mismo socialmente mejorada. Según los investigadores Darrigrande y Olivares (2009), es probable que los docentes teman a los resultados adversos en el contexto educativo-organizacional o deseen verse a sí mismos como capaces de afrontar las exigencias que implica su labor. Esta situación ya se ha descrito en otros grupos de docentes en Chile, y los autores recomiendan complementar los datos cuantitativos con métodos cualitativos que permitan pesquisar este mecanismo. El análisis cualitativo llevado a cabo en el presente estudio no permite detectar la presencia de deseabilidad social; sin embargo, sí ayuda a observar los aspectos de la intervención que resultaron ser más significativos.

A través de este módulo los participantes logran un nivel de conocimiento que les permitiría modificar las actividades propuestas y generar sus propias estrategias para elevar el bienestar personal.

La intervención formulada puede cumplir un rol preventivo de los trastornos del docente, al fortalecer al individuo con un repertorio amplio de conocimientos teóricos y estrategias prácticas de bienestar que él podría modificar y adaptar a sus necesidades. Para consolidar este efecto, sería necesario incorporar un programa de mantención que permitiera fortalecer los aprendizajes de estrategias y convertirlos en hábitos de bienestar.

El artículo original fue recibido el 2 de febrero de 2015

El artículo revisado fue recibido el 2 de junio de 2015

El artículo fue aceptado el 3 de junio de 2015

## Referencias

- Alvarado, R., Valdivia, L. y Piñol, D. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la Prueba SIMCE*. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa «AULAS FELICES». Psicología positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bitran, M., Pedrals, N., & Rigotti, A. (2011). *A positive psychology intervention improves self-acceptance and overall happiness index in administrative heads at a large university in Chile*. Póster presentado en el Second World Congress on Positive Psychology, Filadelfia, EE.UU.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Challen, A., Noden, A., West, A., & Machin, S. (2011). *UK resilience programme evaluation: Final report*. (Research report DFE-RR097). Recuperado de <https://www.gov.uk/government>
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80. Recuperado de <http://www.rinace.net/vol5num5e.htm>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400105>
- Darrigrande, J. y Olivares, V. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) en profesores de colegios privados y liceos técnicos de Santiago de Chile. *Revista de Psicología da IMED* 1(2), 243-252. Recuperado de <http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/viewFile/33/32>
- Davidson, R., & Begley, Sh. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them*. Recuperado de <http://www.esuelaconcerebro.wordpress.com/2012/10/04/Neuroplasticidad-un-nuevo-paradigma-para-la-educacion/>
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/34/>
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona, España: Anthropos.
- Fasce, E. (2008). Bases neurobiológicas del aprendizaje. *Boletín de la Academia Chilena N° XLIV*, 123-138. Santiago, Chile: LOM Ediciones Ltda.
- Ferrando, P. J., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/782.pdf>
- Ferrando, P. J. y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*, 23(1), 11-18.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, article 1, 1-25. Recuperado de <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., Killham, E. A., & Asplund, J. W. (2006). *Q12 Meta-Analysis*. Omaha, NE: Gallup.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. (2a ed.). Alexandria, EE.UU: ASCD.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona, España: Urano S. A.
- Mineduc (2011). *Estadísticas de la educación 2011*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Muñoz, M. (2013). Los efectos del escaso tiempo libre de los profesores. *Revista Educar*. Recuperado de <http://www.grupoeducar.cl/actualidad/noticias/los-efectos-del-escaso-tiempo-libre-de-los-profesores-1138>



- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Praktikum.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. doi: 10.1007/s10902-004-1278-z
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/582/58212608.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology*, 52, 141-166. Recuperado de <http://www.uic.edu/classes/psych/Health/Readings/Ryan,%20Happiness%20-%20well%20being,%20AnnRevPsy,%202001.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/>
- Ryff, C., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. Recuperado de [www.data.psich.udel.edu](http://www.data.psich.udel.edu)
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2005). *Psicología de la organización*. Recuperado de [http://www.academia.edu/500975/Psicolog%C3%ADa\\_Organizacional\\_Positiva](http://www.academia.edu/500975/Psicolog%C3%ADa_Organizacional_Positiva)
- Seligman, M. (2002). *Auténtica felicidad*. Barcelona, España: Zeta.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585. doi: 10.1037/0022-3514.60.4.570
- Travers, Ch. y Cooper, C. (1996). *El estrés de los profesores: la presión de la actividad docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco (2006). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: Unesco/OREALC, Imprenta Alfabetas Artes Gráficas.
- Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago, Chile: OREALC/LLECE, Salesianos Impresiones.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología y de Medicina, Facultad de Ciencias Sociales y de Medicina.
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14(3), 401-432. doi: d912f51017d097c6fb.pdf
- Vella, J. (2000). *Taking learning to task: Creative strategies for teaching adults*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Vidal, C. (2011). *Profesores municipales con precaria salud mental*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Vuyk, M. A. (2013). *Esperanza y satisfacción con la vida en estudiantes de psicología en Paraguay*. Asunción: Centro de Documentación, Investigación y Difusión de la Carrera de Psicología Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción.
- Zijlstra, F., D'Amato, A., & Pierce, J. (2006). *Impact of changing social structures on stress and quality of life: individual and social perspectives*. Recuperado de <http://www.surrey.ac.uk/psychology/projects/stress-impact/files/UK%20document%20WP6.pdf>

## Apéndice A

### Contenidos

- El poder de los buenos sentimientos, Barbara L. Fredrickson.
- ¿Qué determina la felicidad?, según Sonja Lyubomirsky (2008).
- Evolución de la Psicología Positiva como rama de la Psicología tradicional.
- Características de las personas felices.
- Factores del bienestar estudiados en Chile.
- Teorías de la felicidad.
- Aspectos biológicos del bienestar.
- Emociones y su rol.
- Teorías de las emociones positivas.
- Neuronas espejo.
- Plasticidad neuronal.
- Optimismo vs. pesimismo, de acuerdo con los postulados de Martin Seligman.
- Ámbitos del optimismo (permanencia, globalización y personalización).
- Atribuciones optimistas vs. pesimistas.
- «Trampas del pensamiento» (distorsiones cognitivas).
- Resignificación de nuestras explicaciones según Martin Seligman.
- Felicidad vs. Bienestar.
- PERMA / PERSigO, de acuerdo con el desarrollo realizado por Martin Seligman.
- Razón de Losada, de Marcial Losada.
- Manejo de la energía (principios, dinámica y fuentes de energía).
- Actividades para la felicidad.

## Apéndice B

## Tablas

Tabla B1  
Resumen resultados test 1, 2 y 3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 $\pm$ DS	Test 2 $\pm$ DS	Test 3 $\pm$ DS	$\Delta$ T2-T1		$\Delta$ T3-T1			
					$\pm$ DS	W	H	$\pm$ DS	W	H
Ryff	Autocept.	4,98 $\pm$ 0,65	5,27 $\pm$ 0,53	5,29 $\pm$ 0,50	0,29 $\pm$ 0,57	0,022	re	0,32 $\pm$ 0,55	0,011	re
	Rel. posit.	5,05 $\pm$ 0,81	5,27 $\pm$ 0,77	5,11 $\pm$ 0,79	0,22 $\pm$ 0,53	0,049	re	0,08 $\pm$ 0,64	0,704	ap
	Autonomía	4,48 $\pm$ 0,78	4,53 $\pm$ 0,81	4,69 $\pm$ 0,71	0,08 $\pm$ 0,57	0,626	ap	0,12 $\pm$ 0,74	0,346	ap
	Dom. ent.	4,63 $\pm$ 0,65	4,98 $\pm$ 0,59	4,90 $\pm$ 0,70	0,35 $\pm$ 0,81	0,054	ap	0,23 $\pm$ 0,77	0,233	ap
	Prop. vida	5,12 $\pm$ 0,66	5,27 $\pm$ 0,62	5,40 $\pm$ 0,49	0,15 $\pm$ 0,56	0,146	ap	0,26 $\pm$ 0,52	0,050	ap
	Crec. pers.	5,48 $\pm$ 0,69	5,72 $\pm$ 0,39	5,49 $\pm$ 0,57	0,25 $\pm$ 0,59	0,035	re	0,03 $\pm$ 0,97	0,930	ap
PEM	V. compr.	3,47 $\pm$ 0,52	3,58 $\pm$ 0,57	3,72 $\pm$ 0,63	0,10 $\pm$ 0,62	0,408	ap	0,23 $\pm$ 0,73	0,176	ap
	V. signif.	3,90 $\pm$ 0,60	4,09 $\pm$ 0,63	4,18 $\pm$ 0,58	0,21 $\pm$ 0,68	0,055	ap	0,20 $\pm$ 0,49	0,081	ap
	V. placent.	3,23 $\pm$ 0,72	3,52 $\pm$ 0,69	3,49 $\pm$ 0,56	0,30 $\pm$ 0,63	0,022	re	0,30 $\pm$ 0,65	0,042	re
PA NAS	A. negativa	22,19 $\pm$ 6,65	20,22 $\pm$ 6,15	19,35 $\pm$ 6,39	-1,96 $\pm$ 3,63	0,008	re	-1,48 $\pm$ 4,40	0,129	ap
	A. positiva	40,19 $\pm$ 6,15	42,70 $\pm$ 5,16	42,74 $\pm$ 6,52	2,52 $\pm$ 4,67	0,006	re	2,13 $\pm$ 4,87	0,058	ap
O	Optimismo	18,30 $\pm$ 3,04	19,00 $\pm$ 3,01	18,65 $\pm$ 2,98	0,70 $\pm$ 2,92	0,227	ap	0,26 $\pm$ 3,57	0,822	ap
MBI	Agot. emoc.	28,41 $\pm$ 11,09	25,48 $\pm$ 11,26	21,57 $\pm$ 6,64	-2,93 $\pm$ 7,77	0,088	ap	-5,74 $\pm$ 7,57	0,004	re
	Real. pers.	40,00 $\pm$ 4,88	42,30 $\pm$ 3,91	41,04 $\pm$ 4,99	2,30 $\pm$ 3,36	0,002	re	0,74 $\pm$ 3,78	0,511	ap
	Despers.	6,96 $\pm$ 6,21	4,56 $\pm$ 4,70	6,00 $\pm$ 4,36	-2,41 $\pm$ 5,38	0,025	re	-1,13 $\pm$ 4,99	0,333	ap
Q 12	Involucram.	4,20 $\pm$ 0,46	4,28 $\pm$ 0,67	4,36 $\pm$ 0,52	0,08 $\pm$ 0,52	0,154	ap	0,20 $\pm$ 0,54	0,039	re
Esperanza	Ener. posit.	27,00 $\pm$ 3,53	27,78 $\pm$ 2,71	27,87 $\pm$ 3,05	0,78 $\pm$ 2,06	0,088	ap	0,91 $\pm$ 2,35	0,121	ap
	Planif. act.	27,03 $\pm$ 3,85	28,44 $\pm$ 3,38	27,70 $\pm$ 3,84	1,41 $\pm$ 3,39	0,042	re	1,09 $\pm$ 4,14	0,164	ap
	Esp. total	54,04 $\pm$ 6,83	56,22 $\pm$ 5,75	55,57 $\pm$ 5,88	2,19 $\pm$ 4,59	0,032	re	2,00 $\pm$ 5,71	0,088	ap

Nota: re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B2  
Escala de Bienestar Psicológico de Ryff T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 $\pm$ DS	Test 2 $\pm$ DS	Test 3 $\pm$ DS	$\Delta$ T2-T1		$\Delta$ T3-T1			
					$\pm$ DS	W	H	$\pm$ DS	W	H
Ryff	autocept.	4,98 $\pm$ 0,65	5,27 $\pm$ 0,53	5,29 $\pm$ 0,50	0,29 $\pm$ 0,57	0,022	re	0,32 $\pm$ 0,55	0,011	re
	Rel. posit.	5,05 $\pm$ 0,81	5,27 $\pm$ 0,77	5,11 $\pm$ 0,79	0,22 $\pm$ 0,53	0,049	re	0,08 $\pm$ 0,64	0,704	ap
	Autonomía	4,48 $\pm$ 0,78	4,53 $\pm$ 0,81	4,69 $\pm$ 0,71	0,08 $\pm$ 0,57	0,626	ap	0,12 $\pm$ 0,74	0,346	ap
	Dom. ent.	4,63 $\pm$ 0,65	4,98 $\pm$ 0,59	4,90 $\pm$ 0,70	0,35 $\pm$ 0,81	0,054	ap	0,23 $\pm$ 0,77	0,233	ap
	Prop. vida	5,12 $\pm$ 0,66	5,27 $\pm$ 0,62	5,40 $\pm$ 0,49	0,15 $\pm$ 0,56	0,146	ap	0,26 $\pm$ 0,52	0,050	ap
	Crec. pers.	5,48 $\pm$ 0,69	5,72 $\pm$ 0,39	5,49 $\pm$ 0,57	0,25 $\pm$ 0,59	0,035	re	0,03 $\pm$ 0,97	0,930	Ap

Nota: en cada categoría, el promedio de los puntajes correspondientes puede variar de un valor mínimo de 1,0 a un valor máximo de 6,0. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B3  
Test de Aproximación a los Elementos Básicos de la Felicidad (PEM) T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 ± DS	Test 2 ± DS	Test 3 ± DS	Δ T2-T1			Δ T3-T1		
					± DS	W	H	± DS	W	H
PEM	V. compr.	3,47 ± 0,52	3,58 ± 0,57	3,72 ± 0,63	0,10 ± 0,62	0,408	ap	0,23 ± 0,73	0,176	ap
	V. signif.	3,90 ± 0,60	4,09 ± 0,63	4,18 ± 0,58	0,21 ± 0,68	0,055	ap	0,20 ± 0,49	0,081	ap
	V. placent.	3,23 ± 0,72	3,52 ± 0,69	3,49 ± 0,56	0,30 ± 0,63	0,022	re	0,30 ± 0,65	0,042	re

Nota: en cada categoría, el promedio de los puntajes correspondientes puede variar de un valor mínimo de 1,0 a un valor máximo de 5,0. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B4  
Escala Modificada de Afectos Positivos y Negativos (PANAS)T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1.

Test	Variable	Test 1 ± DS	Test 2 ± DS	Test 3 ± DS	Δ T2-T1			Δ T3-T1		
					± DS	W	H	± DS	W	H
PANAS	A. negativa	22,19 ± 6,65	20,22 ± 6,15	19,35 ± 6,39	-1,96 ± 3,63	0,008	re	-1,48 ± 4,40	0,129	ap
	A. positiva	40,19 ± 6,15	42,70 ± 5,16	42,74 ± 6,52	2,52 ± 4,67	0,006	re	2,13 ± 4,87	0,058	ap

Nota: en cada categoría, el promedio de los puntajes correspondientes puede variar de un valor mínimo de 10 a un valor máximo de 50. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B5  
Escala de Orientación hacia la Vida - revisado (Lot R) T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 ± DS	Test 2 ± DS	Test 3 ± DS	Δ T2-T1			Δ T3-T1		
					± DS	W	H	± DS	W	H
○	Optimismo	18,30 ± 3,04	19,00 ± 3,01	18,65 ± 2,98	0,70 ± 2,92	0,227	ap	0,26 ± 3,57	0,822	Ap

Nota: en cada categoría, el promedio de los puntajes correspondientes pueden variar entre un valor mínimo de 0 a un valor máximo de 24. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B6  
Escala de Esperanza de Snyder T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 ± DS	Test 2 ± DS	Test 3 ± DS	Δ T2-T1			Δ T3-T1		
					± DS	W	H	± DS	W	H
Esperanza	Ener. posit.	27,00 ± 3,53	27,78 ± 2,71	27,87 ± 3,05	0,78 ± 2,06	0,088	ap	0,91 ± 2,35	0,121	ap
	Planif. act.	27,03 ± 3,85	28,44 ± 3,38	27,70 ± 3,84	1,41 ± 3,39	0,042	re	1,09 ± 4,14	0,164	ap
	Esp. total	54,04 ± 6,83	56,22 ± 5,75	55,57 ± 5,88	2,19 ± 4,59	0,032	re	2,00 ± 5,71	0,088	ap

Nota: en *energía positiva* y *planificación activa*, el promedio de los puntajes correspondientes puede variar entre un valor mínimo de 4 y un valor máximo de 32.

En *esperanza total* los puntajes promedio pueden variar entre 8 y un valor máximo de 64. Re =rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B7  
Escala Q12 de Involucramiento de Empleados en un Trabajo T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 $\pm$ DS	Test 2 $\pm$ DS	Test 3 $\pm$ DS	$\Delta$ T2-T1 $\pm$ DS	$\Delta$ T3-T1						
						W	H	$\pm$ DS	W	H		
Q12	Involucram.	4,20 $\pm$ 0,46	4,28 $\pm$ 0,67	4,36 $\pm$ 0,52	0,08 $\pm$ 0,52	4	0,15	a	p	0,20 $\pm$ 0,54	0,039	re

Nota: en cada categoría, el promedio de los puntajes correspondientes puede variar entre un valor mínimo de 1,0 y un valor máximo de 5,0. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B8  
Maslach Burnout Inventory (MBI) para Profesores T1, T2 y T3, diferencia T2/T1, T3/T1

Test	Variable	Test 1 $\pm$ DS	Test 2 $\pm$ DS	Test 3 $\pm$ DS	$\Delta$ T2-T1 $\pm$ DS	$\Delta$ T3-T1				
						W	H	$\pm$ DS	W	H
MBI	Agot. emoc.	28,41 $\pm$ 11,09	25,48 $\pm$ 11,26	21,57 $\pm$ 6,64	-2,93 $\pm$ 7,77	0,088	ap	-5,74 $\pm$ 7,57	0,004	re
	Real. pers.	40,00 $\pm$ 4,88	42,30 $\pm$ 3,91	41,04 $\pm$ 4,99	2,30 $\pm$ 3,36	0,002	re	0,74 $\pm$ 3,78	0,511	ap
	Despers.	6,96 $\pm$ 6,21	4,56 $\pm$ 4,70	6,00 $\pm$ 4,36	-2,41 $\pm$ 5,38	0,025	re	-1,13 $\pm$ 4,99	0,333	ap

Nota: en *agotamiento emocional* la puntuación promedio mínima es 0 y la máxima es 54. En *realización personal* la puntuación promedio mínima es 0 y la máxima es 48. En *despersonalización* la puntuación mínima es 0 y la máxima es 30. Re = rechaza hipótesis nula, ap = aprueba hipótesis nula.

Tabla B9  
Resumen de códigos y unidades de análisis

Códigos de clasificación	Nº de unidades de análisis
Positivismo	25
Optimismo	8
Vida comprometida ( <i>flow</i> )	8
Relaciones personales	16
Significatividad en el trabajo	3
Crecimiento personal	11
Vida placentera	2
Total	73