

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2020]

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo

Program of Positive Psychology Applied to Education on the Psychological Wellbeing of Educational Actors

Programa de psicologia positiva aplicada à educação sobre o bem estar psicológico de pessoas nela atuantes



Diego García-Álvarez
Universidad Rafael Urdaneta
Maracaibo, Venezuela

diegogarcia_123@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9350-785X>

María José Soler
Asociación Jóvenes Fuertes
Montevideo, Uruguay

mariajosoler@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6289-2951>

Lourdes Achard-Braga
Administración Nacional de Educación Pública
Punta del Este, Uruguay

lulachard@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0503-3974>

Rubia Cobo-Rendón
Universidad de Concepción
Concepción, Chile

rubiacobo@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3350-071X>

Recibido • Received • Recebido: 08 / 06 / 2018

Corregido • Revised • Revisado: 29 / 09 / 2019

Aceptado • Accepted • Aprovado: 07 / 11 / 2019



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen: En el marco de la promoción del bienestar psicológico en contextos educativos se presenta la siguiente experiencia de investigación con los objetivos de: a) determinar el efecto del programa basado en psicología positiva sobre el bienestar psicológico de personas actoras educativas antes de la intervención basada en fortalezas del carácter y después de esta, b) analizar las relaciones entre bienestar psicológico y las fortalezas del carácter luego de la aplicación del programa. A nivel metodológico corresponde a un diseño cuasi experimental pre y post, además de correlacional. De ahí que se llevó a cabo con dos grupos independientes de varios individuos actores educativos del sistema educativo uruguayo con una muestra en dos grupos: A de 34 sujetos y B de 26 sujetos, la técnica de recolección de datos fue a través de la escala de bienestar psicológico BIEPS-A de [Casullo \(2002\)](#) y sub escalas de fortalezas del carácter de la versión adaptada y validada por [Rojas y Feldman \(2010\)](#), ambas con adecuadas evidencias de confiabilidad y validez, se emplearon pruebas de contrastes de hipótesis no paramétricas para el análisis de datos. A modo de resultados, se obtuvo que hubo cambios estadísticamente significativos en bienestar psicológico antes y después de realizado el programa de psicología positiva, tanto en el grupo A ($Z = -4,31$, $p < 0.05$) como en el grupo B ($Z = -3,49$, $p < 0.05$). De igual manera, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el bienestar psicológico y las fortalezas del carácter luego de la aplicación del programa psicología positiva aplicada a la educación. De modo que se recomienda la profundización en estudios dedicados a examinar el efecto de intervenciones orientadas a la promoción del bienestar psicológico en contextos educativos.

Palabras claves: Bienestar psicológico; fortalezas del carácter; programas; psicología positiva; educación.

Abstract: In the context of promoting psychological wellbeing in educational settings, the following study is intended a) to determine the impact of a Positive Psychology program such as a character strengths intervention, on the education practitioners' wellbeing and their pre- and post-modifications; b) to examine the relationship between psychological wellbeing and character strengths after the application of the program. The methodological approach used a pre- and postexploratory model and a correlational analysis. Thus, the study was conducted in two different education practitioner groups working at Uruguayan educative system levels with two sample groups: group A with 34 individuals and group B with 26 individuals. The data recollection instrument used was the Scale of Psychological Wellbeing for Adults [Bieps - A] ([Casullo, 2002](#)), and the character strengths sub-scales adapted and validated by [Rojas y Feldman \(2010\)](#), both with extensive evidence on validity and reliability; non parametric hypothesis tests were administered for data analysis as well. The findings showed that there were statistically significant changes in the education practitioners' wellbeing, both in group A ($Z = -4,31$, $p < 0.05$) and B ($Z = -3,49$, $p < 0.05$). Likewise, significant positive correlations were observed between psychological wellbeing and character strengths after the application of the Applied Positive Psychology Educational Program. Further research should be conducted, aimed at analyzing the effects of Positive Psychology interventions on the enhancement of wellbeing in educational settings.

Keywords: Psychological Well-Being; Character Strengths; Programmes; Positive Psychology; education.

Resumo: Esta experiência de investigação é apresentada no marco da promoção do bem estar psicológico em contextos educacionais, com o objetivo de a) determinar o efeito do programa baseado na psicologia positiva sobre o bem estar psicológico de pessoas atuantes na educação antes e depois da intervenção orientada no fortalecimento do caráter, b) analisar as relações entre bem estar psicológico e as fortalezas do caráter, logo depois da aplicação do programa. A nível

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

metodológico, corresponde a um projeto quase experimental antes e após, além de correlacional. Foi feito com grupos independentes de vários indivíduos-atores educativos do sistema educacional do Uruguai com uma amostra feita em dois grupos: um grupo A de 34 pessoas e outro B de 26, a técnica de coleta de dados foi feita através da escala de bem-estar psicológico BIEPS-A de [Casullo \(2002\)](#) e sub escalas de fortalecimento do caráter da versão adaptada e validada por [Rojas e Feldman \(2010\)](#), as duas com evidências de confiabilidade e validade; foram feitas provas de contrastes de hipóteses não paramétricas para análises dos dados. Como resultados, se constata que aconteceram mudanças estatisticamente significativas no bem-estar psicológico antes e depois de realizar o programa de psicologia positiva, tanto no grupo A ($Z = -4,31$, $p < 0,05$) como no grupo B ($Z = -3,49$, $p < 0,05$). De igual modo, foram encontradas correlações estatisticamente importantes entre o bem estar psicológico e as fortalezas de caráter, logo após a aplicação do programa psicologia positiva aplicada à educação. Desse modo, a recomendação feita sugere um aprofundamento nos estudos dedicados ao efeito das intervenções orientadas à promoção do bem-estar psicológico nos contextos educativos.

Palavras chave: Bem-estar psicológico; fortalezas do caráter; programas; psicologia positiva; educação.

Introducción

Durante su desarrollo, la psicología tradicional centró su investigación en identificar y reducir patologías en las personas, lo que posiblemente generó que la psicología haya descuidado el estudio de las cosas que podrían estar en funcionamiento óptimo o adecuado ([Park, Peterson y Sun, 2013](#)). De modo que esta mirada focalizada limitó, de alguna manera, los avances en la investigación sobre los aspectos saludables de las personas. En tal sentido, la psicología positiva se presenta como un enfoque psicológico dirigido hacia la identificación y comprensión de las cualidades y virtudes humanas, así como para la promoción de condiciones que permitan a las personas tener una vida feliz y productiva ([Reppold, Gurgel y Schiavon, 2015](#)). De ahí que, el surgimiento de la psicología positiva en los últimos años ha permitido el desarrollo de investigaciones en temas vinculados al potenciamiento y crecimiento humano, buscando ampliar la visión de la psicología como ciencia, que a su vez incluya en su accionar técnicas de evaluación e intervención más allá del estudio de la psicopatología ([Reppold et al., 2015](#)).

Entre los aportes científicos más relevantes de la psicología positiva está el estudio del bienestar y de las fortalezas humanas ([Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005](#)). En este contexto, el bienestar psicológico es un concepto considerado como parte de las representaciones cognitivas que las personas tienen acerca de sus vidas y de su bienestar constituido desde la tradición eudaimónica. El bienestar psicológico se conceptualiza en términos del cultivo de las fortalezas personales y su contribución por un bien mayor, por lo que permite el desarrollo del potencial y experiencias de significado para la vida ([McMahan y Estes, 2011](#)).

Por su parte, [Ryff \(1989\)](#), define este constructo como la evaluación subjetiva que realizan las personas sobre distintas áreas de su vida. De modo que, el bienestar psicológico es considerado como un constructo multidimensional en el cual diversos aspectos constituyen el bienestar.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Este constructo está conformado por las dimensiones de autoaceptación (el reconocimiento y aceptación de las cualidades positivas y negativas de la persona), las relaciones positivas con otros individuos (capacidad de sostener relaciones íntimas satisfactorias, cálidas y confiables), la capacidad de autonomía (autodeterminación y la independencia de la persona); control del entorno (referido a las habilidades para el manejo de situaciones tanto internas como externas); el propósito de vida (tener objetivos y dirigir el comportamiento para alcanzarlos) y el crecimiento personal (sentimiento de continuo desarrollo).

La psicología positiva ha revitalizado el estudio del bienestar, pero también del carácter, entendido como el conjunto de rasgos estables que definen a la persona. Sin embargo, este enfoque está centrado en estudiar el buen carácter, es decir, aquellos rasgos con valor moral y axiológicos que se encuentran en la estructura de la personalidad, pero que en sí mismos no la definen, debido a la complejidad del constructo declarado como un sistema psíquico que posibilita las diferencias individuales (Gancedo, 2007). En este trabajo, se asume la postura de Peterson y Seligman (2004) en la definición del carácter como un conjunto de virtudes humanas operacionalizadas en lo concreto en las fortalezas, que según estos son sensibles y maleables al contexto. De alguna manera, los autores plantean la educabilidad de las fortalezas del carácter, y quién sabe si: ¿el resurgimiento de la educación del carácter?

Ahora bien, las fortalezas del carácter son definidas como formas intrínsecamente valiosas de comportarse, pensar y sentir que promueven el bienestar, las relaciones positivas y el logro exitoso de metas (Peterson y Seligman, 2004). Son consideradas como un constructo multidimensional, constituido por un conjunto de 24 rasgos del carácter ampliamente valoradas en diversas culturas clasificadas en 6 virtudes (Park et al., 2013). Este inventario de virtudes y fortalezas del carácter fue el resultado del análisis de textos clásicos sobre la naturaleza de las virtudes desde la visión confuciana, taoísta, budista, hinduista, griega clásica, judeocristiana y las tradiciones musulmanas (McGrath, 2015).

Son consideradas fortalezas de la virtud de la sabiduría aquellos rasgos relacionados con el uso de la mente y el conocimiento que se ven expresados en la curiosidad, mente abierta, creatividad y perspectiva. Asimismo, la virtud del coraje está relacionada con el adecuado manejo de los rasgos emocionales para cumplir objetivos; incluye las fortalezas de la autenticidad, perseverancia, valentía y entusiasmo. La virtud de humanidad está conformada por las fortalezas relacionadas con el manejo relacional, así como de la capacidad de amar, bondad e inteligencia social. La cuarta virtud es la justicia conformadas por las fortalezas de trabajo en equipo, equidad y liderazgo. La siguiente virtud, la templanza, incluye las fortalezas del perdón, la modestia, la prudencia y la autorregulación y, finalmente, la virtud de la trascendencia, conformada por las fortalezas de espiritualidad, apreciación de la belleza, humor, gratitud y esperanza (McGrath, 2015; Peterson y Seligman, 2004; Seligman et al., 2005). Estudios realizados en diversos países han corroborado la relación de fortalezas como la gratitud, la esperanza, el entusiasmo, la

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

curiosidad y el amor con el bienestar en jóvenes y personas adultos, así como su asociación con alta salud mental, satisfacción vital, afecto positivo, salud mental entre otros (McGrath, 2015; Ovejero, Cardenal y Ortiz-Tallo, 2016; Park et al., 2013).

Dentro de la psicología positiva, el área vinculada con la generación de intervenciones para promover el bienestar ha presentado un creciente desarrollo (Lomas, Hefferon e Ivtzan, 2015). Las intervenciones positivas, como son llamadas dentro de esta disciplina, son relativamente recientes. Estos programas están dirigidos a cultivar la presencia de sentimientos positivos, cogniciones y comportamientos que fomenten el bienestar humano (Sin y Lyubomirsky, 2009). En el contexto educativo tienen como objetivo fomentar la salud mental y promover el bienestar en la educación de todos los miembros de la comunidad educativa (Shankland y Rosset, 2017).

En los últimos años se han publicado varios estudios que presentan evidencias de la eficacia de estos programas en la disminución de síntomas depresivos (Sin y Lyubomirsky, 2009). Por su parte, Park et al. (2013) explican que estos estudios han puesto de manifiesto que las intervenciones diseñadas en psicología positiva no solo han logrado la disminución de los malestares en la situaciones consideradas de adversidad, sino que también han tenido impacto en la identificación, reconocimiento y promoción de recursos personales que pueden ser luego empleados en otras situaciones difíciles en el futuro, idea en la que concuerdan con Sin y Lyubomirsky (2009), debido a que estos autores exponen que la eficacia de estas intervenciones se basan en que sus participantes aprenden estrategias de afrontamiento, resolución de problemas y, por supuesto, aprender a reconocer sus fortalezas del carácter.

Por su lado, investigaciones y estudios de revisión indican que las intervenciones de psicología positiva tienen en general efectos de pequeños a moderados en el bienestar psicológico en pacientes con problemas de ansiedad y depresión (Gorlin, Lee y Otto, 2018), también ha mostrado resultados positivos en personas adultas mayores (Jiménez, Izal y Montorio, 2016), en personas con enfermedades físicas crónicas (Ghosh y Deb, 2017), así como en muestras de población clínica y no clínica con distintos tipos de riesgos psicosociales como, por ejemplo, síntomas depresivos (Bolier et al., 2013). A nivel general, los resultados presentes en los meta-análisis muestran que las intervenciones de psicología positiva pueden ser efectivas en mejorar el bienestar y reducir síntomas negativos en las personas.

En el contexto educativo, en especial en los maestros y las maestras, la evidencia refiere que existen escasos números de trabajos publicados en este contexto. Sin embargo, la evidencia proporcionada indica que altos niveles de bienestar se relacionan con mayor salud física, satisfacción y compromiso organizacional, lo cual beneficia no solo la salud mental del personal docente sino también en la formación de estudiantes (Cobo-Rendón, Pérez, Hernández y Aslan, 2017). Este beneficio es visto también en términos educativos donde docentes sirven como guías a partir del modelado de nuevos comportamientos positivos para sus estudiantes; esto debido a que el personal de educación, habitualmente, influye, de manera directa, en los esquemas del



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

estudiantado a través del modelaje y de los procesos que surgen durante la relación docente-estudiante. De modo que se puede sugerir que el personal docente reciba una formación para el desarrollo de su bienestar psicológico, así como en el cultivo de sus fortalezas del carácter, puesto que sería difícil enseñar lo que previamente no se ha adquirido (Palomera, 2017).

En vista de las pocas intervenciones de psicología positiva orientadas a la promoción del bienestar psicológico y fortalezas del carácter en docentes y otros actores educativos, el presente estudio busca comunicar las características de un programa de psicología positiva aplicada a la educación. De modo que los objetivos de investigación son: a) determinar el efecto del programa basado en psicología positiva sobre el bienestar psicológico de actores educativos antes de la intervención basada en fortalezas del carácter y después de esta, b) analizar la fuerza, magnitud y significancia de las relaciones entre la variable bienestar psicológico y las fortalezas del carácter consideradas en este diseño de investigación: autocontrol, curiosidad y amor por el aprendizaje, amar y ser amado, gratitud y valentía, luego de la aplicación del programa psicología positiva aplicada a la educación en actores de la educación. En este contexto, la hipótesis que orientó este trabajo fue la siguiente: los sujetos participantes del programa basado en psicología positiva aplicada a la educación aumentarán sus niveles del bienestar psicológico.

Marco conceptual: Algunas puntualizaciones teóricas

La psicología positiva es un enfoque centrado en el estudio sistemático y serio de las cualidades humanas, de la experiencia subjetiva óptima, así como de los estados, rasgos y situaciones que se relacionan con el bienestar psicológico (Park et al., 2013). De modo que se puede comprender la psicología positiva como un movimiento científico que centra su variable de investigación en describir en qué consiste una buena vida considerada como una variable relacional a ciertos elementos, a saber: las experiencias subjetivas, rasgos positivos, relaciones interpersonales e instituciones positivas.

De ahí que, la misión de la psicología positiva viene a ser el estudio de los anteriores factores mencionados, para conseguir así posibilitar las condiciones para el florecimiento humano, es decir, una vida con bienestar (Seligman, 2011). A este punto, es importante aclarar la visión del bienestar desde la psicología positiva como un constructo multidimensional que integra las tradiciones hedonistas y eudaimónicas, en sus dimensiones de bienestar subjetivo y bienestar psicológico respectivamente (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

En ese sentido, este trabajo de investigación se centra en la perspectiva integradora del bienestar psicológico como un constructo que incluye las dimensiones afectivas o hedonistas de la vida en conjunto con las dimensiones de realización y crecimiento personal, específicamente en los modelos multidimensionales de bienestar psicológico que orientan su atención a indicadores de funcionamiento positivo de acuerdo con el contexto (Vielma y Alonso, 2010).

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Dentro de esta perspectiva teórica se encuentran los aportes de [Ryff \(1989; 2014\)](#), [Seligman \(2011\)](#), quienes comprenden el bienestar psicológico desde una perspectiva más eudaimónica, basado en la realización de actividades con valor intrínseco y congruente con los valores de la persona mediante el compromiso y acción voluntariosa.

Dentro del modelo de la psicología positiva, se contempla la importancia de las emociones positivas como componentes esenciales relacionados a la satisfacción con la vida como herencia de las tradiciones hedonistas ([Seligman, 2011](#)), es decir, se reconoce que las emociones positivas tienen impacto en el bienestar, debido a su valencia positiva en la experiencia subjetiva, por ejemplo: alegría, gratitud, esperanza, entre otras. Para [Seligman \(2011\)](#), desde una visión multidimensional eudaimónica del bienestar en su teoría PERMA, las emociones positivas son una de las vías mediante las cuales las personas buscan alcanzar su bienestar, en conjunto con los elementos de compromiso, relaciones sociales, vida con sentido y logros / metas como elementos vistos como tradicionalmente más virtuosos. Sin embargo, [Schueller y Seligman \(2010\)](#) advierten que las actividades con valor intrínseco relacionadas al compromiso tienen mayor peso en el bienestar que las actividades meramente placenteras.

Siguiendo con los modelos de bienestar desde la perspectiva multidimensional, [Ryff \(1989; 2014\)](#) con base en los aportes de [Keyes \(Vielma y Alonso, 2010\)](#) propone una conceptualización del bienestar psicológico basada en el verdadero desarrollo del potencial del sí mismo, expresado en el funcionamiento psíquico adecuado, con indicadores enmarcados en el ciclo vital; esta teoría es un esfuerzo de marcar diferencia con el concepto bienestar subjetivo heredado de la filosofía hedonista ([Vázquez et al., 2009](#)).

En ese sentido, [García-Álvarez y Soler \(2016\)](#) explican que el modelo de bienestar psicológico multidimensional de [Ryff \(1989\)](#) fue propuesto hace más de 25 años, con múltiples aplicaciones, actualizaciones constantes y ha generado más de 350 investigaciones. En ese sentido, [Ryff \(2014\)](#) revisa el constructo de bienestar psicológico en un modelo basado en indicadores psicosociales, su desarrollo estaría cimentado en el esfuerzo que realizan las personas por su crecimiento personal, es decir, en acercarse a aquella versión ideal de sí mismas, en otras palabras: la auto-realización. De modo que el modelo de bienestar psicológico está fundamentado en indicadores de áreas de funcionamiento humano óptimo, haciendo más énfasis en aquellas conductas virtuosas que las personas realizan por su crecimiento personal, de acuerdo con lo que explica la tradición aristotélica: una vida virtuosa, sobre aquellos aspectos relacionados con la emoción efímera o elementos hedonistas del bienestar.

Asimismo, [Ryff \(1989\)](#) enuncia que el bienestar psicológico es la evaluación subjetiva que realiza la persona al considerarlas áreas de su vida, es decir, es una valoración del cómo se ha vivido y de qué se ha logrado en ese devenir de la existencia. Las dimensiones del bienestar son de acuerdo con la reciente revisión de [Ryff \(2014\)](#):



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- a) Aceptación: elemento que hace mención a la capacidad de auto conocimiento, mirar el pasado y el presente para ser capaz de integrar las experiencias vividas, desde las consideradas subjetivamente negativas a las experiencias positivas, es decir, tiene que ver con evaluar el pasado hacia al presente. Pudiese consistir en una evaluación del yo en las dimensiones retrospectivas.
- b) Autonomía: elemento que hace referencia a las capacidades de sentirse responsable de la propia vida, es decir, la percepción que tenga el sujeto sobre la efectividad de sus recursos de acuerdo con sus propios estándares de calidad, así como sentirse independiente en la toma de sus decisiones y en la forma en cómo llevar su vida.
- c) Vínculos: elemento que hace referencia a las relaciones sociales, es decir, al mundo interpersonal en sus distintos matices: pares, amigos y amigas, pareja y escena familiar. De igual manera, está basado en tener relaciones sociales sanas, entendimiento del mundo de los vínculos, comprensión de motivos sociales y sus influencias sobre bienestar personal.
- d) Control: elemento que hace referencia a la agencia o competencia con que la persona se autoperciba para ejercer procesos adaptativos sobre el ambiente tanto interno como externo de su psique. De modo que, estos comportamientos adaptativos tendrían relación con modificar o ajustar estados internos de acuerdo con necesidades externas o viceversa, para obtener ganancias y aprovechar oportunidades.
- e) Proyectos: elemento del bienestar relacionado con el futuro y en la forma en cómo las personas se proyectan, es decir, plantearse tareas, objetivos y metas imaginados que puedan marcar formas de llevar caminos en la vida, es decir, trazar una ruta o proyectos de vida, este elemento surge del presente hacia el futuro.
- f) Crecimiento personal: elemento transversal en el modelo de bienestar psicológico, las personas deben presentar sentimientos de crecimiento, auto-realización o auto-actualización. La persona debería percibir que a lo largo del tiempo ha crecido personalmente, tanto en recursos como en experiencias, es decir, verse como en constante evolución, además son personas abiertas a las experiencias.

En otras palabras, “este modelo propone el desarrollo de las capacidades, potencialidades y el funcionamiento humano óptimo en la interacción de estos elementos, que pueden ir fluctuando mientras que la persona identifica, reconoce y acciona sus fortalezas para la mejora continua” (García-Álvarez y Soler, 2016, p. 38). Cabe destacar que en la introducción se refirió a las fortalezas del carácter como rasgos de la personalidad con valor moral que tienen implicaciones en las formas de comportarse, pensar y sentir. Para Peterson y Seligman (2004), estos rasgos psicológicos son las formas en cómo las virtudes son expresadas, y una vida llevada mediante la puesta en práctica voluntariosa de las fortalezas debería ser la principal vía para el bienestar (Seligman, 2011); por su parte, Martínez-Martí y Ruch (2014) señalan que las fortalezas del carácter son elementos centrales

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

en los modelos de bienestar eudaimónicos. Hay que hacer notar que existe suficiente evidencia empírica en la bibliografía científica que expone las relaciones entre las fortalezas del carácter y el bienestar psicológico, a saber: [Buschor, Proyer y Ruch \(2013\)](#), [Ovejero et al., 2016](#).

En ese contexto, se van a conceptualizar solo las fortalezas del carácter de las virtudes humanas tomadas en cuenta en el diseño de la investigación, según los planteamientos expuestos por [Peterson y Seligman \(2004\)](#) y presentados por [García-Álvarez y Soler \(2016\)](#), a saber:

- a) Autocontrol: fortaleza perteneciente a la virtud de la templanza, debido a que protege a las personas contra todas las desproporciones desde las emocionales hasta las conductuales. La fortaleza hace referencia a la capacidad de regular cogniciones, emociones y comportamientos; altamente relacionado con la disciplina.
- b) Curiosidad y amor por el aprendizaje: perteneciente a la virtud de la sabiduría, es decir, fortalezas basadas en el uso de la mente para aprender y resolver problemas. Esta fortaleza se ve expresada en una apertura cognitiva en distintos temas de conocimiento, interés de conocer el mundo, así como por el disfrute de aprender temas específicos de acuerdo con los intereses personales de cada quien.
- c) Amar y ser amado: es una fortaleza perteneciente a la virtud de la humanidad, es decir, es un rasgo relacionado al manejo del mundo interpersonal. Le permite a las personas preocuparse por las demás, estar atento al cuidado, expresiones de amor, afecto y emotividad con manifestaciones conductuales.
- d) Gratitud: fortaleza que consiste en reconocer aquellas cosas que se tienen sobre aquellas que no se tienen, reconocer desde el punto de vista cognitivo y emocionarse por ese darse cuenta. De modo que la gratitud tiene dos componentes: pensamiento y emoción; se ubica en la virtud de la trascendencia debido a que la expresión de gratitud conecta a las personas con otros pares e incluso con cosas, creencias e instituciones, se entiende como gratitud transpersonal.
- e) Valentía: perteneciente a la virtud del coraje debido a que son rasgos que le permiten a la persona diligencia de su voluntad en temas específicos, esta fortaleza consiste en ser valiente ante los retos, objetivos y distintas circunstancias que presente la vida, es decir, sería no achicarse o hacerse pequeño o pequeña ante los problemas de la vida.

Metodología

Diseño: Esta experiencia de investigación se clasifica, de acuerdo con [León y Montero \(2015\)](#), en un diseño cuasi experimental pre y post con un solo grupo, pues se buscó evaluar el efecto del programa basado en psicología positiva sobre el bienestar psicológico de personal educativo antes (medida pre) y después (medida post) de la realización de este mismo. Como



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

una alternativa para replicar el estudio en simultaneo con el mismo diseño de investigación, se llevó a cabo la experiencia en dos grupos separados e independientes, es decir: A y B, pero estos dos grupos no tuvieron interacción y no se pretendió el uso de grupo control ni las implicaciones pertinentes como cautela de contacto. Es importante mencionar que este diseño de investigación obedece a razones externas al equipo de investigación, debido a que los grupos A y B ya estaban formados de manera natural, como se describirá en el apartado de procedimiento, lo cual evitó la selección aleatoria de los sujetos participantes en el estudio con las limitaciones del caso en el planteo de otros diseños de investigación como los experimentales con grupos control.

Participantes: La investigación se llevo a cabo con dos grupos independientes (A y B) de personal educativo de los subsistemas de educación inicial, primaria, media o secundaria del sistema educativo del Uruguay. En ese sentido, se tienen: grupo A para la ciudad de Paysandú y grupo B para la ciudad de Fray Bentos, ambas ciudades capitales de sus departamentos en el interior de la República Oriental del Uruguay. Como se describirá en el procedimiento de la investigación, los grupos estuvieron organizados por la fundación que patrocinó el programa, específicamente fue personal educativo que respondió a un llamado en la prensa con el motivo de convocar a personal activo del sistema educativo con interés en formarse en psicología positiva aplicada a la educación, esto de alguna manera explica la desigualdad en porcentajes de sexo y heterogeneidad de sus participantes.

En ese sentido, el grupo A estuvo conformado por 34 personas (33 mujeres, 97.1% sexo femenino y 1 hombre, 2.9% sexo masculino), con una media de edad de 37.7 años con una desviación estándar de 10.54, mínimo 20 años y 56 años máximo. El grupo estuvo compuesto de docentes de educación inicial, primaria, media y especializado en menciones, personal directivo, de psicología, de ingeniería, comunicación y trabajo social.

Por su lado, el grupo B estuvo conformado por 26 personas (23 mujeres, 88.5% sexo femenino y 3 hombres, 11.5% sexo masculino), media de edad de 38.65 años con desviación estándar de 8.66, mínimo de 26 años y máximo de 52. El grupo estuvo conformado por: docentes de nivel primaria y media, personal directivo, docentes adscriptos, personal de recreación educativa, un médico y técnico de salud.

Vale destacar que se mantiene el diseño de investigación cuasi experimental pre y post con un solo grupo debido a que los grupos A y B no tuvieron interacción entre ellos.

Instrumentos de recolección de datos: Se elaboró un cuestionario con tres partes

- a) Carta de consentimiento informado y sección de datos socio demográficos.
- b) Escala de bienestar psicológico BIEPS-A de [Casullo \(2002, p. 18\)](#) para evaluar la variable de bienestar psicológico multidimensional en sus dimensiones: "control, vínculos, proyectos y ambiente". Es una escala aditiva con afirmaciones redactadas de manera directa,

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

formada por 13 ítems, con tres opciones de respuesta, que puede ser aplicada de forma individual o colectiva, en una duración de 5 a 10 minutos. Con respecto a sus propiedades psicométricas reportadas en el estudio original presenta adecuadas evidencias de confiabilidad (0.74) y de validez a través de análisis factoriales que confirman la estructura factorial de los cuatros componentes. De modo que, la operacionalización de la variable bienestar psicológico está basada en las dimensiones de control, vínculos, proyectos y ambiente, en las cuales puntuaciones altas refieren niveles altos de la variable.

- c) Sub escala de fortalezas del carácter para medir específicamente las fortalezas del autocontrol, curiosidad por el conocimiento, gratitud, valentía y humanidad / amor del *Inventario de fortalezas del carácter* de la versión adaptada y validada por [Rojas y Feldman \(2010\)](#) del *Values in Action Institute (VIA)* de [Peterson y Seligman \(2004\)](#), todas las sub-escalas empleadas presentan adecuadas evidencias de confiabilidad con valores de consistencia interna en el alpha de Cronbach superiores a 0.90 y validez a través de análisis factoriales reportados en la validación citada. Es una sub escala Likert con cinco opciones de respuesta, redactada de forma directa y aditiva, puntuaciones altas en cada una de las sub escalas de las fortalezas del carácter se interpretan como alto indicador de la presencia de la respectiva fortaleza.

Procedimiento: La investigación se llevó a cabo gracias a la oportunidad generada por una fundación de una empresa internacional preocupada en promover cambios en contextos educativos en el interior del Uruguay; esta fundación realizó un llamado a través de diarios y radios locales dirigido a profesionales de la educación con interés en participar en un curso de psicología positiva aplicada a la educación. En ese sentido, la fundación fue la única responsable del proceso de selección con el criterio central de seleccionar a participantes que actuaran como futuros potenciales agentes de cambio de su medio, comunidades educativas o referentes zonales. De ahí que la fundación conformó dos grupos, a saber, los mencionados A y B para ser capacitados por otra organización sin fines de lucro dedicada a la psicología positiva. Ahora bien, del equipo de investigación uno solo de los miembros tuvo relaciones con los grupos a modo de docente en el curso, para lograr los objetivos de investigación previa autorización y consentimiento informado de los sujetos participantes, se tomaron medidas pre y post de la intervención que solo fueron transcriptas, interpretadas y analizadas luego de la finalización del curso.

Programa: Curso de Psicología Positiva aplicada a la Educación

Se diseñó el Curso Psicología Positiva Aplicada a la Educación (CUPPAE) con el fin de que los sujetos participantes pudiesen integrar los postulados de la psicología positiva en sus aulas de clases o en sus contextos educativos. En este curso, se hace énfasis en aquellos aspectos que permiten el florecimiento humano, a través de este abordaje se busca que sus participantes sean capaces de identificar aquello que hace que la vida valga la pena para ser vivida tomando



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

como punto de partida el reconocimiento de las propias fortalezas del carácter de cada persona, en vez de centrarse en sus deficiencias, sería comenzar desde lo que está bien.

Asimismo, el CUPPAE tuvo como eje el enfoque constructivista al proporcionarles a sus participantes herramientas para que por sí construyeran su propio conocimiento. Dicho de otro modo, a partir del intercambio de ideas y aportes generados por estrategias y recursos didácticos en cada módulo, los sujetos participantes construyeron su propio aprendizaje con base en ejemplos, situaciones didácticas, explicaciones y otros referentes con valor intrínseco. Más aún, este proceso formativo fue dinámico, participativo e interactivo; en cada sesión del CUPPAE se incluyeron fundamentos teóricos-prácticos para estimularles a la acción.

En ese sentido, otro de los propósitos del CUPPAE fue concienciar al personal educativo en que puede llegar a convertirse en agentes de cambio y promover el bienestar psicológico a través de la implementación de los postulados de la psicología positiva en el aula y en su contexto educativo. Por estas razones, el propósito general del curso fue desarrollar competencias para el manejo adecuado de sus recursos personales como las virtudes y fortalezas del carácter como vías para la promoción del bienestar psicológico en contextos educativos, y tal vez, aportar en una posible mejora en el desempeño docente y en el ajuste escolar, a modo de beneficios indirectos.

De ahí que los objetivos planteados para el CUPPAE fueron: a) Comprender los principios de la psicología positiva para hacer incorporados en la praxis personal y laboral para aumentar el bienestar psicológico y disminuir riesgos psicosociales; b) Promover actitudes de agentes de cambio en los actores educativos para actuar como entes promotores de salud mental en sus comunidades educativas; c) Desarrollar competencias teóricas – prácticas para hacer ejecutadas en acciones que posibiliten la promoción de las fortalezas del carácter, salud mental y bienestar en sus comunidades. En suma, la capacitación tuvo como objetivo general desarrollar el bienestar psicológico del personal educativo mediante la identificación de sus virtudes y fortalezas del carácter.

Para lograr los propósitos y objetivos planteados relacionados a que el personal educativo pudiese aumentar su bienestar psicológico, se trabajó con las teorías del bienestar multidimensional y también en la identificación de sus fortalezas a través del “Inventario de fortalezas y virtudes del carácter” de Peterson y Seligman (2004), para que cada persona identificara sus principales fortalezas del carácter para que las pudiese llevar, voluntariamente, a la práctica. Por consiguiente, se hizo especial hincapié en la idea de mentalidades fija versus de crecimiento como estrategia para considerar la diferencia entre una y otra fortaleza, una condición *sine qua non* para poder embarcarse como personas promotoras de la psicología positiva. Es decir, se consideró importante que los sujetos participantes pudieran comprender que se pueden desarrollar ciertas habilidades, fortalezas, actitudes y pensamientos a través del trabajo y el esfuerzo ya que estos no son fijos, es la idea de la voluntad que expone, en algunos de sus aspectos, la psicología positiva en su visión de ser humano activo.

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Ahora bien, el CUPPAE se llevó a cabo en dos grupos A y B, en el período de abril a noviembre, resultando en ocho sesiones de talleres a lo largo del año. Los encuentros se realizaron los días sábados de 8 a 15 horas en dos capitales departamentales de Uruguay que funcionaron como centro para los sujetos participantes procedentes de múltiples zonas. Se utilizaron como locales dos salones de universidades del medio, debido a que ambas cuentan con instalaciones apropiadas para los encuentros, así como por sus recursos: televisores, equipo audio, conexión internet, salones amplios y luminosos, pizarra y otros.

Sintetizando, el CUPPAE estuvo diseñado a lo largo de los ocho módulos que se impartieron en la modalidad de talleres, en estos espacios de formación el personal educativo pudo identificar distintas intervenciones psicoeducativas, lo cual les permitió determinar cómo adaptarlas a sus estilos y contextos específicos de trabajo. De igual manera, aprendieron distintas herramientas de psicología positiva aplicada a la educación, debido a que todos los sujetos participantes pudieron integrar lo aprendido a sus programas de trabajo a través de experiencias prácticas. Para describir a nivel operativo, didáctico y funcional, los contenidos y sus objetivos específicos del programa fueron:

- **Módulo I:** Introducción a la psicología positiva. Los objetivos de este primer módulo fueron: introducir la psicología positiva, su historia y fundamentos; conocer los alcances y aplicaciones de la psicología positiva; definir conceptos clave como carácter, virtudes y fortalezas; describir las teorías de bienestar multidimensional y sus elementos.
- **Módulo II:** Rutas del bienestar. Los objetivos fueron: Conocer el concepto de bienestar; analizar los mitos de la felicidad; analizar las teorías de bienestar multidimensional y sus elementos; reflexionar acerca de los estilos de pensamiento y conductuales de personas felices; aplicar los hábitos que generan bienestar.
- **Módulo III:** Desarrollo de fortalezas del carácter. Los objetivos fueron: Definir el concepto de carácter y personalidad; analizar diferencias entre carácter, temperamento y personalidad; discriminar las fortalezas de carácter; conocer la clasificación de las fortalezas en las virtudes de carácter; examinar intervenciones innovadoras para desarrollar fortalezas de carácter; reflexionar acerca de algunas condiciones necesarias para promover el desarrollo de las fortalezas de carácter en el aula.
- **Módulo IV:** Intervenciones en psicología positiva aplicada a la educación. En este módulo los objetivos fueron: introducir el concepto de educación positiva, comparar las concepciones de felicidad, satisfacción y bienestar; definir las intervenciones positivas no clínicas y las formas de llevarla a cabo; analizar los cambios de hábitos orientados al bienestar.
- **Módulo V:** Estilos cognitivos, resiliencia y optimismo. Los objetivos de este módulo fueron: explicar estilos mentales, así como estilos explicativos de la realidad, identificar actitudes de mentalidad de crecimiento y fija; diseñar plan de acción para trabajar



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

mentalidad de crecimiento en el contexto educativo y en lo personal; analizar el concepto de resiliencia; identificar los factores de riesgo y protección en el marco de la resiliencia; distinguir los tipos de optimismo buscando profundizar en estilos explicativos. Conocer el concepto de autoeficacia.

- **Módulo VI:** Mindfulness, autoconocimiento y autorregulación. Los objetivos fueron: analizar conceptos de autorregulación, autocontrol y voluntad; conocer estrategias de autocontrol; definir Mindfulness para conocer algunas prácticas; relacionar mindfulness y psicología positiva.
- **Módulo VII:** Balance emocional del personal docente, empatía y compasión. Los objetivos fueron: analizar los conceptos de compasión y empatía; distinguir empatía y compasión; contrastar autocompasión y autoestima; explorar técnicas de autocompasión y su aplicabilidad.
- **Módulo VIII:** Intervenciones educativas y comunitarias basadas en psicología positiva. En el último encuentro se presentaron todas las intervenciones elaboradas por los sujetos participantes, las cuales eran requisito fundamental para aprobar el curso. Las intervenciones se elaboraron con una lista de cotejo que permitió que todas cumplieran con ciertos requisitos y estándares didácticos y de uniformidad. Se presentaron más de 33 intervenciones diferentes en el último encuentro, algunas ya realizadas y otras para implementar el año siguiente. Algunas se trabajaron en grupo y otras en forma individual, es decir, algunos participantes decidieron unir esfuerzos en equipo por cercanía geográfica o similitud en los temas de intervención. Al momento de presentar la intervención el grupo o el sujeto participante dispuso de unos minutos pre-establecidos para exhibir su idea y luego se organizó un debate con aportes del resto de participantes.

Luego de finalizado cada módulo hasta el séptimo, cada participante, de manera individual, debió escoger, analizar y practicar algún propósito voluntarioso a trabajar durante el mes, que se desprendiera de los contenidos de ese módulo para fundamentar su implementación. El equipo de formación estuvo conformado por tres docentes entrenadas en psicología positiva, que se rotaron a lo largo del año. En ese sentido, cada taller fue desarrollado acompañado de una presentación, donde se incluyeron varios tipos de recursos y materiales didácticos. Asimismo, hubo instancias de reflexión y puestas en común que tuvieron que ver con este abordaje constructivista. Para mayor organización, se entregó a cada participantes un cuaderno en el cual fueron anotando sus tareas y actividades prácticas taller a taller, por ejemplo, las actividades voluntariosas, muchas de las cuales salieron a la luz en las puestas en común, aunque otras fueron trabajos personales.

Como trabajo final y requisito para la expedición del diploma, los sujetos participantes debieron elaborar una intervención basada en alguno de los temas tratados a lo largo del año

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

para implementar en la institución educativa en donde se desempeñan. La población de los grupos para realizar el CUPPAE, conformó un grupo heterogéneo proveniente de variados lugares y con distintas tareas dentro de la comunidad educativa, lo cual pudo enriquecerse con los diversos aportes de cada participante a partir de sus disímiles experiencias y contextos. Esta variedad y heterogeneidad permitió también que los sujetos participantes comprobaran que lo trabajado en el curso es aplicable a distintos contextos y realidades. En suma, el personal educativo pudo ampliar su mirada y perspectiva acerca de las múltiples posibilidades de la psicología positiva.

Es de destacar que las personas participantes provinieron de más de 22 localidades diferentes dispersadas en tres departamentos del Uruguay. En la mayoría de las localidades hubo más de un o una representante y en algunos casos varios trabajando en la misma institución, lo que fortaleció el trabajo del curso. Una parte, que labora en la misma institución, pudo trabajar en equipo y diseñar intervenciones con el objetivo de presentarlas como proyecto de centro para el año siguiente.

Al comenzar el curso se implementó un cuestionario de bienestar y al finalizar se procedió de la misma manera, es decir, las medias pre y post para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

Análisis de datos: Los datos recolectados mediante los instrumentos descritos anteriormente fueron transcriptos al programa Statistical Package for the Social Sciences versión 18 (PASW, antiguo SPSS 18), se llevaron a cabo análisis exploratorio de datos, así como las estadísticas descriptivas de las variables del estudio, luego se realizaron las pruebas de bondad de ajuste a través de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors debido al tamaño de las muestras en cada una de las variables para conocer su distribución. Estos resultados indicaron distribuciones no normales ($p < 0.05$), por lo que se sugería el uso de estadísticas inferenciales no paramétricas, a saber: para las correlaciones el coeficiente de Spearman y para las pruebas de contrastes de hipótesis de investigación las pruebas de los rangos con signo de Wilcoxon, así como el cálculo del tamaño del efecto en esta última. De igual manera, [Berlanga-Silvente y Rubio-Hurtado \(2012\)](#) recomiendan el empleo de pruebas no paramétricas a muestras con características similares a las del presente estudio, a saber: tamaño de la muestra, no se sigue distribución normal y otras condiciones de la parametricidad. Para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó el programa G – Power (versión 3.1.9.2), el método de estimación empleado fue el de eficiencia relativa asintótica (ARE en inglés), de acuerdo con orientaciones de [Hettmansperger y McKean \(2010\)](#) para conocer la eficiencia relativa aplicada a la prueba de Wilcoxon.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resultados y discusión

Tabla 1: Resultados pre y post programa

<i>Resultados pre y post grupo A, n=34</i>								
Variables	Min	Max	M	DE	Min	Max	M	DE
Bienestar psicológico	29,00	39,00	34,7059	2,61151	32,00	39,00	37,0294	1,93038
Dimensión control	9,00	12,00	11,0294	,96876	10,00	12,00	11,5588	,66017
Dimensión vínculos	7,00	9,00	8,5588	,74635	7,00	9,00	8,8529	,50045
Dimensión proyectos	6,00	9,00	7,8529	,85749	6,00	9,00	8,4412	,78591
Dimensión ambiente	5,00	9,00	7,2647	1,26272	7,00	9,00	8,1765	,86936
<i>Resultados pre y post grupo B, n=26</i>								
Variables	Min	Max	M	DE	Min	Max	M	DE
Bienestar psicológico	31,00	39,00	35,8462	2,29246	34,00	39,00	37,4615	1,65483
Dimensión control	9,00	12,00	11,2308	,90808	10,00	12,00	11,6154	,63730
Dimensión vínculos	7,00	9,00	8,6923	,61769	6,00	9,00	8,7692	,71036
Dimensión proyectos	6,00	9,00	8,0769	,89098	7,00	9,00	8,6923	,54913
Dimensión ambiente	5,00	9,00	8,0245	,7257	7,00	9,00	8,3846	,75243

Min: Puntuación mínima; Max: Puntuación máxima; M: Media; DE: Desviación estándar.

Nota: Elaboración propia.

En la [Tabla 1](#), se presentan los resultados que describen la variable bienestar psicológico en las dimensiones del instrumento de [Casullo \(2002\)](#) con base en el modelo propuesto por [Ryff \(1989; 2014\)](#), a saber: control, vínculos, proyectos y ambiente, medidas en los grupos A y B de personal educativo antes y después de la intervención del programa, en la [Tabla 1](#) se pueden observar que las medias de bienestar psicológico tuvieron un incremento luego de la aplicación, en efecto, los grupos A y B analizados desde el baremo de [Casullo \(2002\)](#) se encontraban antes de la aplicación por debajo del percentil 50, y después de la aplicación del programa se encuentran en el percentil 75 de bienestar psicológico.

Sobre la base de lo anterior, el objetivo de investigación de evaluar el impacto del programa de psicología positiva sobre el bienestar en personal educativo, los resultados a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con las medidas de bienestar psicológico, arrojaron que sí hubo cambios estadísticamente significativos en bienestar psicológico antes y después de realizado el programa de psicología positiva en los actores educativos, tanto en el grupo A ($Z = -4,31, p < 0.05$) como en el grupo B ($Z = -3,49, p < 0.05$). Asimismo, los resultados evidenciaron

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

cambios estadísticamente significativos en las dimensiones de bienestar psicológico, en el grupo A en sus cuatro dimensiones: control ($Z = -2,612$, $p < 0.05$), vínculos ($Z = -1,996$, $p < 0.05$), proyectos ($Z = -3,162$, $p < 0.05$), y ambiente ($Z = -3,715$, $p < 0.05$); de igual manera en el grupo B en tres de sus dimensiones: control ($Z = -2,308$, $p < 0.05$), proyectos ($Z = -2,858$, $p < 0.05$), ambiente ($Z = -2,977$, $p < 0.05$), pero no hubo cambios estadísticamente significativos en la dimensión de vínculos ($Z = -1,000$, $p > 0.05$).

Además, se calculó el tamaño del efecto del programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico del personal educativo participante, a saber: para el grupo A con base en una media de diferencias de 1.62 (valor absoluto) y una desviación de 1.63, se encontró un efecto elevado, detectado con una alta potencia ($d=0.99$, potencia =.994). Por su parte, el grupo B, con una media de diferencias de 2.32 (valor absoluto) y una desviación de 2.27, se detectó un efecto elevado con una alta potencia ($d=1.02$, potencia =.994).

Si se analizan los resultados encontrados desde la visión de Ryff (1989; 2014), se interpreta que el personal educativo del grupo A y B, presenta incrementos en la dimensión de dominio ambiental, es decir, aumentaron sus percepciones de competencias para el manejo del ambiente / contexto en el que se desarrollan para adaptarlo o modificarlo, sienten que pueden controlar factores externos, capaces de identificar oportunidades de crecimiento, aprovecharlos medios y recursos que posibilita ese contexto y tomar acciones congruentes con sus valores. Asimismo, incrementos en la dimensión de control pueden ser interpretados en una mejora de su percepción de libertad, independencia, actitud positiva hacia el yo, así como en mayor reconocimiento de sus rasgos, ya sean cualidades como defectos; también en resistir presiones del medio social, si la persona piensa que su comportamiento es adecuado, es decir, se entiende que aumentó su percepción de control y de competencia (Casullo, 2002).

De igual manera, el personal educativo de ambos grupos reportó incrementos en la dimensión de proyectos, que se interpreta según Casullo (2002) y los aportes de Ryff (1989; 2014) en que presentan adecuados proyectos de vida, metas y objetivos planeados, es decir, perciben que su vida lleva una dirección (una vida con sentido), perciben que tienen propósitos en sus vida que deben trabajar para alcanzarlos ,y por supuesto, cuentan con un sistema de valores que le imprime sentido a la vida y que les impulsa a la acción. Sin embargo, solo el grupo A presentó incrementos estadísticamente significativos en la dimensión vínculos del bienestar. Las autoras Casullo (2002) y Ryff (1989; 2014) refieren que este personal educativo es más cálido, confiable y presenta tendencias a tener mayores vínculos sanos, posiblemente sea empático y afectivo, se preocupa por sus relaciones y por el bienestar de las demás personas, entiende las relaciones humanas como actos recíprocos de amabilidad y empatía.

En síntesis, del incremento en el bienestar psicológico de los grupos A y B se interpreta que presentan adecuada evaluación de su funcionamiento óptimo a lo largo del ciclo vital, es decir, perciben que son personas que están en constante crecimiento, desarrollo y actualización en la



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

construcción de la mejor versión de sí mismas; hubo incrementos en reconocer y darse cuenta de su potencial como personas al ver una mejora a lo largo del tiempo y de las circunstancias, posiblemente estos actores educativos van a ir cambiando en forma que expresen mejor autoconocimiento y efectividad (Casullo, 2002; Ryff, 1989; 2014).

Los resultados del incremento en el bienestar psicológico, luego de la aplicación del programa basado en psicología positiva, puede ser explicado en que las sesiones estuvieron diseñadas para identificar y poner en práctica de manera voluntariosa, consciente, persistente y cotidiana sus principales fortalezas del carácter. Antecedentes han puesto de manifiesto la relación de la puesta en práctica de las fortalezas del carácter con el bienestar psicológico (McGrath, 2015; Ovejero et al., 2016; Park et al., 2013; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Gil-Rodríguez, Quiroz-Cornejo y Meza-Castro, 2015). Asimismo, el programa buscaba cultivar la presencia de sentimientos positivos, cogniciones y comportamientos que fomenten el bienestar humano en el personal educativo, como lo plantean Sin y Lyubomirsky (2009): es uno de los elementos por los cuales las intervenciones positivas tienen éxito, y refieren también la puesta en práctica de las distintas fortalezas del carácter. Además de los contenidos del programa sobre gratitud, resiliencia, optimismo y estilos explicativos de la realidad, que han tenido éxito en otras intervenciones orientadas al bienestar (He, 2009; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009).

De igual manera, los resultados de este estudio son congruentes con los reportados por Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Puddu-Gallardo, Salgado-García y Peralta-Montecinos (2012) y Jiménez et al. (2016), en sus programas pilotos para la mejora del bienestar psicológico en personas adultas mayores, basados en los fundamentos de la psicología positiva y reconocimiento de las fortalezas del carácter, así como con el estudio de Veloso-Besio et al. (2015) sobre un programa basado en psicología positiva para trabajadores y trabajadoras, de igual manera con los resultados reportados por Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Moya-Rubio, Reyes-Atabes y Vilca-Salinas (2010) sobre un programa de psicología positiva dirigido a promover el bienestar. Vale aclarar que existen pocos estudios controlados en contextos laborales educacionales y sobre todo en población docente acerca de la efectividad de las intervenciones basadas en psicología positiva, por ejemplo, en la revisión sistemática de Bolier et al. (2013) excluyeron en sus criterios de análisis las intervenciones en contexto educacional.

Ahora bien, sobre el objetivo de investigación acerca de analizar la fuerza, magnitud y significancia de las relaciones entre la variable bienestar psicológico y las fortalezas del carácter consideradas en este diseño de investigación: autocontrol, curiosidad y amor por el aprendizaje, amar y ser amado o amada, gratitud y valentía luego de la aplicación del programa psicología positiva aplicada a la educación en personal educativo, los resultados arrojan coeficientes positivos de correlaciones estadísticamente significativas para cada una de las fortalezas en ambos grupos, a nivel de $** = <0,001$, $* = <0,05$, véase [Tabla 2](#).

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabla 2: Correlaciones entre medidas post de bienestar psicológico y las fortalezas

Bienestar psicológico	Grupo	Autocontrol	Amor por el aprendizaje	Amor	Gratitud	Valentía
Rho de Spearman	A	,407*	,341*	,483**	,610**	,639**
	B	,632**	,431*	,600**	,540**	,437*

**= <0,001, *=<0,05.

Nota: elaboración propia.

Estas correlaciones son esperadas teóricamente, [García-Álvarez y Soler \(2016\)](#) explican que las fortalezas del carácter son rasgos que al ser puestos en ejecución cada día van a generar bienestar en las personas, por ejemplo, la fortaleza de capacidad de amar y ser objeto amado del grupo de la virtud de la humanidad se relacionaría con el bienestar en sus dimensiones de vínculos y relaciones interpersonales sanas, así como también permitir controlar el ambiente en sus dominios sociales al relacionarse con las dimensiones de control y ambiente del bienestar psicológico. De igual manera, explican que las fortalezas del autocontrol y valentía ayudan a las personas en las situaciones donde tienen que alcanzar objetivos, ser organizadas y planificadas, superar obstáculos y defender sus posturas si piensan que están en lo correcto; esto se relaciona con las dimensiones de control y dominio ambiental, así como con proyectos y; por supuesto, con la aceptación personal, pues se requiere de valentía para la auto aceptación; se incluye también la fortaleza del amor por el conocimiento para el logro de esas metas e incluso se relaciona con la dimensión de crecimiento y actualización profesional.

De igual manera, la fortaleza de la gratitud ha sido una de las más asociadas con el bienestar psicológico, [Park, Peterson y Seligman \(2004\)](#) explican que la gratitud es una de las fortalezas que mayormente predicen el bienestar psicológico, en efecto, la gratitud le permitiría a las personas reconocer aquellas cosas por las cuales deberían estar satisfechas, se relaciona con las dimensiones de aceptación y vínculos sociales sanos en el marco del bienestar. En definitiva, las fortalezas del carácter acá estudiadas pueden actuar como vías para el cultivo del bienestar en el personal educativo. En efecto, la bibliografía científica especializada refiere que las fortalezas de la gratitud, amor, conocimiento, esperanza y autocontrol son las que más pueden llegar a predecir el bienestar psicológico ([Buschor et al., 2013](#); [Castro y Cosentino, 2016](#); [Park et al., 2004](#); [Sheldon, Jose, Kashdan y Jarden, 2015](#); [Proyer, Gander, Wyss y Ruch, 2011](#); [Proyer, Ruch y Buschor, 2013](#)).

En resumen, estos resultados de correlaciones positivas y significativas entre las fortalezas del carácter y bienestar son congruentes con lo reportado por otros antecedentes en distintas muestras, así como con los datos descritos anteriormente, a saber: [García-Álvarez y Soler \(2016\)](#), [Park et al. \(2004\)](#), [Park et al. \(2013\)](#), [Ruchk, Weber, Park y Peterson \(2014\)](#), [Martinez-Martí y Ruch \(2014\)](#). Asimismo, los resultados son consistentes con los datos reportados por [Ovejero et al.](#)



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

(2016) en su revisión sistemática sobre las conexiones entre las fortalezas del carácter y bienestar, en la cual los coeficientes de correlación de las fortalezas estudiadas son superiores a .40, e incluso enuncia que tres de las fortalezas presentadas en este estudio son las más predictivas del bienestar, a saber: curiosidad y amor por el conocimiento, gratitud y amor.

Conclusiones

Se concluye que el programa de psicología positiva aplicada a la educación tuvo un impacto positivo sobre el bienestar de personal educativo, es decir, hubo aumento estadísticamente significativo del bienestar psicológico en los sujetos participantes luego de la aplicación de este, con evidencia satisfactoria en el tamaño del efecto de la intervención. De igual manera, se concluye que existen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre bienestar psicológico y las fortalezas del autocontrol, curiosidad y amor por el aprendizaje, amar y ser objeto amado, gratitud y valentía, luego de la aplicación del programa psicología positiva aplicada a la educación en personal educativo.

Los resultados acá expuestos deben ser tomados con precaución, pues se basan en una investigación con un diseño cuasi experimental a modo de un estudio piloto con una muestra pequeña y sin grupos de control. En ese sentido, una de las principales limitaciones de este estudio es su diseño en sí mismo, pero estos resultados son bastante optimistas con implicaciones en futuras posibles líneas de investigación, en las cuales se recomiendan llevar a cabo el programa descrito en muestras más amplias, con algún diseño experimental que incluya grupos controles y muestras aleatorias. De igual forma, sería recomendable ver el efecto de este tipo de intervenciones sobre otras variables a nivel del contexto laboral educacional, por ejemplo: satisfacción laboral, clima escolar, eficacia docente y otras.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones mencionadas, luego de la intervención basada en el programa de psicología positiva hubo incrementos de bienestar psicológico en el personal educativo, manifestados en la medición post que se realizó al final de año escolar, donde los niveles de exigencia laboral en personal educativo es mayor; hecho que puede tener implicaciones prácticas muy interesantes, si se considera como un esfuerzo que puede ser llevado a cabo como estrategia de promoción del bienestar en contextos laborales educacionales desde las oficinas de administración educativa, y que se orienta a salud psíquica de docentes y personal educativo, en la búsqueda de la reducción de riesgos psicosociales como también de los psicolaborales con implicaciones en lo laboral, personal y, sobre todo, en el impacto positivo en el estudiantado.

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Berlanga-Silvente, V. y Rubio-Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea]. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. doi: [10.1344/reire2012.5.2528](https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528)
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. y Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Buschor, C., Proyer, R. T. y Ruch, W. (2013). Self- and peer-rated character strengths: How do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *Journal of Positive Psychology*, 8(2), 116-127. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.758305>
- Castro, A. y Cosentino, A. C. (2016). The relationships between character strengths and life fulfillment in the view of lay-people in Argentina. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 33(1), 65-80. doi: <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.1.4>
- Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico. En Casullo, M. M. (Comp.). (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 11-29). Buenos Aires: Paidós.
- Cobo-Rendón, R., Pérez, M. V., Hernández, H. y Aslan, J. (2017). Modelos multidimensionales del bienestar en contextos de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 6, 13-28. Recuperado de <https://issuu.com/utnuniversity/docs/ecos-n06/15>
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya-Rubio, Y., Reyes-Atabes, L. y Vilca-Salinas, J. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud & Sociedad*, 1(2), 101-112. doi: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00004>
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Puddu-Gallardo, G., Salgado-García, P. y Peralta-Montecinos, J. (2012). Impacto de un programa de psicología positiva en sintomatología depresiva y satisfacción vital en adultos mayores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 644-652. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400003>
- Gancedo, M. (2007). Virtudes y fortalezas: El revés de la trama. *Psicodebate*, 7, 67-80. doi: <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.428>
- García-Álvarez, D. y Soler, M. J. (2016). Bienestar psicológico en la secundaria: Estudio piloto con docentes y adolescentes. *Convocación*, 29, 34-44. Recuperado de <http://www.jovenesfuertes.org/media/Bienestar-psicologo%CC%81gico-en-la-secundaria.pdf>
- Ghosh, A. y Deb, A. (2017). Positive psychology interventions for chronic physical illnesses: A systematic review. *Psychological Studies*, 62(3), 213-232. doi: <https://doi.org/10.1007/s12646-017-0421-y>



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Gorlin, E. I., Lee, J. y Otto, M. W. (2018). A topographical map approach to representing treatment efficacy: A focus on positive psychology interventions. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(1), 34-42. doi: <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1342173>
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275. doi: <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Hettmansperger, T. P., y McKean, J. W. (2010). *Robust nonparametric statistical methods* (2ª ed.). Boca Raton: CRC Press. doi: <https://doi.org/10.1201/b10451>
- Jiménez, M. G., Izal, M. y Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23(1), 51-59. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.03.001>
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Metodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Lomas, T., Hefferon, K. e Ivtzan, I. (2015). The LIFE model: A meta-theoretical conceptual map for applied positive psychology. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1347-1364. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9563-y>
- Martínez-Martí, M. L. y Ruch, W. (2014). Character strengths and well-being across the life span: Data from a representative sample of German-speaking adults living in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 5, Art. 1253, 1-10. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01253>
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 41-52. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.888580>
- McMahan, E. A. y Estes, D. (2011). Hedonic versus eudaimonic conceptions of well-being: Evidence of differential associations with self-reported well-being. *Social Indicators Research*, 103(1), 93-108. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>
- Ovejero, M. M., Cardenal, V. y Ortiz-Tallo, M. (2016). Fortalezas humanas y bienestar biopsicosocial: Revisión sistemática. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(3), 4-14. doi: <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2311>
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: Un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71. doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2823>
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. doi: <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wyss, T. y Ruch, W. (2011). The relation of character strengths to past, present, and future life satisfaction among German-Speaking women. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 370-384. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01060.x>
- Proyer, R. T., Ruch, W. y Buschor, C. (2013). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 275-292. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9331-9>
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G. y Schiavon, C. C. (2015). Research in positive psychology: A systematic literature review. *Psico-USF*, 20(2), 275-285. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200208>
- Rojas, R. y Feldman, L. (2010). Validación del inventario de fortalezas (VIA) en trabajadores venezolanos del sector público. En *Memorias del Tercer Foro de las Américas en Factores Psicosociales: Estrés y Trabajo*. México: Red de investigadores sobre factores psicosociales en el trabajo.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. y Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the german values in action inventory of strengths for youth (german VIA-youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57-64. doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. doi: <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Schueller, S. M. y Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. doi: <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. doi: <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shankland, R. y Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Sheldon, K. M., Jose, P. E., Kashdan, T. B. y Jarden, A. (2015). Personality, effective goal-striving, and enhanced well-being: Comparing 10 candidate personality strengths. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 575-585. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167215573211>
- Sin, N. L. y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467-487. doi: <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328166>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Quiroz-Cornejo, A. y Meza-Castro, S. (2015). Capacitación en trabajadores: Impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40(11), 736-743. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33942541002>
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102003>