




Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial



FELICIDAD Y BIENESTAR HUMANO: MIRADAS DESDE LA REFLEXIÓN, INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN AMÉRICA LATINA

Red latinoamericana de estudio
e intervención en felicidad y bienestar

FELICIDAD Y BIENESTAR HUMANO: MIRADAS DESDE LA REFLEXIÓN, INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN AMÉRICA LATINA

Autores:

Zeneida Rocío Ceballos Villada
Constanza Abadía García
Rosa Elba Domínguez Bolaños
María Elena Garassini Chávez
Nancy Esperanza Flechas Chaparro
Erick Ibarra Cruz
Marcela Muratori
Astrid Sofía Suárez Barros

Pura Zavarce Armas
Claudia Carolina Cabrera Gómez
Alfredo Rojas Otálora
Yolima Alarcón Vásquez
Ingrid Catherine Burbano Guerrero
Maira Alejandra Cruz Calderón
Lizeth Reyes Ruiz
Jesús Andrés Estrada Cortés

Red latinoamericana de estudio e intervención en felicidad y bienestar

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de Relaciones Interstistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de Inclusión Social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Título del libro: Felicidad y bienestar humano: miradas desde la reflexión, investigación y la intervención en América Latina

Autores:

Zeneida Rocío Ceballos Villada
Constanza Abadía García
Rosa Elba Domínguez Bolaños
María Elena Garassini Chávez
Nancy Esperanza Flechas Chaparro
Erick Ibarra Cruz

Marcela Muratori
Astrid Sofía Suárez Barros
Pura Zavarce Armas
Claudia Carolina Cabrera Gómez
Alfredo Rojas Otálora
Yolima Alarcón Vásquez

Ingrid Catherine Burbano Guerrero
Maira Alejandra Cruz Calderón
Lizeth Reyes Ruiz
Jesús Andrés Estrada Cortés

158.1
C387

Ceballos Villada, Zeneida Rocío

Felicidad y bienestar humano: miradas desde la reflexión, investigación y la intervención en América Latina/ Zeneida Rocío Ceballos Villada, Constanza Abadía García, Rosa Elba Domínguez Bolaños... [et al.]-- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2022. (en colaboración Red latinoamericana de estudio e intervención en felicidad y bienestar)

ISBN: 978-958-651-842-0

e-ISBN: 978-958-651-849-9

1. Actitud positiva 2. Logoterapia 3. Carácter saludable 4 Bienestar humano 5. Desarrollo emocional I. Ceballos Villada, Zeneida Rocío II. Abadía García, Constanza III. Domínguez Bolaños, Rosa Elba IV. Garassini Chávez, María Elena V. Flechas Chaparro, Nancy Esperanza VI. Ibarra Cruz, Erick VII. Muratori, Marcela VIII Suárez Barros, Astrid Sofía IX. Zavarce Armas, Pura X. Cabrera Gómez, Claudia Carolina.

Red Latinoamericana de Estudio e Intervención en Felicidad y Bienestar

ISBN: 978-958-651-842-0

e-ISBN: 978-958-651-849-9

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades - ECSAH

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2022

Dirección: Zeneida Rocío Ceballos Villada

Diagramación: Olga Lucía Pedraza Rodríguez

Corrección de textos: Johana P. Mariño Quimbayo

Edición integral: Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



TABLA DE CONTENIDO

RESEÑA DEL LIBRO	8
RESEÑA DE LOS AUTORES.....	9
PRESENTACIÓN	16
PRÓLOGO	23
CAPÍTULO 1.	
OPTIMISMO: RASGO DEL CARÁCTER SALUDABLE Y FACTOR DE PROTECCIÓN.....	26
CAPÍTULO 2.	
BIENESTAR: APORTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LA LOGOTERAPIA	48
CAPÍTULO 3.	
BIENESTAR E INSEGURIDAD CIUDADANA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CIVILES Y MILITARES ARGENTINOS	76
CAPÍTULO 4.	
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PSICOLOGÍA POSITIVA: DISEÑO DE ASIGNATURA EN EL ÁREA DE LA SALUD	102
CAPÍTULO 5.	
PROYECTO DE VIDA Y BIENESTAR EN ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD VIRTUAL: UNA MIRADA DESDE EL CONFIGURACIONISMO	132
CAPÍTULO 6.	
FELICIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR.....	165
CAPÍTULO 7.	
BIENESTAR Y FELICIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y LABORAL.....	193

CAPÍTULO 8.

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN NIÑOS ESCOLARES: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO A PARTIR DEL MODELO TEÓRICO DE CAROL RYFF	225
--	-----

CAPÍTULO 9.

FLORECE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DEL TRABAJADOR.....	255
--	-----

LISTA DE TABLAS

CAPÍTULO 3.

Tabla 1. Puntuaciones medias en bienestar social	85
Tabla 2. Descriptivos de miedo al delito.....	87
Tabla 3. Diferencias en percepción de inseguridad en función del tipo de muestra.....	88
Tabla 4. Diferencias de medias en miedo al delito en función del tipo de muestra	89
Tabla 5. Diferencias de medias en las dimensiones del bienestar en función de la percepción de riesgo	89
Tabla 6. Diferencias de medias en las dimensiones del bienestar en función de la victimización	90

CAPÍTULO 4.

Tabla 1. Carga horaria del estudiante.....	110
Tabla 2. Criterios de evaluación.....	113
Tabla 3. Carga horaria del estudiante.....	120
Tabla 4. Criterios de evaluación.....	120

CAPÍTULO 7.

Tabla 1. Contribuciones a la Psicología Positiva	200
---	-----

CAPÍTULO 9.

Tabla 1. Autoaceptación.....	263
Tabla 2. Propósito de vida	264
Tabla 3. Autonomía	264
Tabla 4. Dominio del entorno	265
Tabla 5. Relaciones positivas	266
Tabla 6. Crecimiento personal	267
Tabla 7. Niveles de bienestar psicológico.....	268
Tabla 8. Prueba de Wilcoxon para bienestar psicológico y sus dimensiones	271

LISTA DE IMÁGENES

CAPÍTULO 5.

Imagen 1. Dimensiones del bienestar-modelo completo.....	143
Imagen 2. Representación gráfica de los rasgos caracterológicos- configuración Proyecto de vida.....	154

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 4.

Figura 1. Mapa curricular cuatrimestral (Plan de estudios 2009).....	116
Figura 2. Mapa curricular semestral (Plan de estudios 2016).	117
Figura 3. Pregunta 1. Cuestionario inicial.	121
Figura 4. Pregunta 1. Cuestionario final.	122
Figura 5. Pregunta 2. Cuestionarios inicial y final.....	122
Figura 6. Pregunta 3. Cuestionarios inicial y final.....	123
Figura 7. Pregunta 4. Cuestionario	124
Figura 8. Pregunta 4. Cuestionario final.	125
Figura 9. Pregunta 5. Cuestionario inicial.	125
Figura 10. Pregunta 5. Cuestionario final.	126
Figura 11. Pregunta 6. Cuestionario inicial.	126
Figura 12. Pregunta 6. Cuestionario final.	127

CAPÍTULO 6.

Figura 1. Mapa categorial experiencias autorreferenciales.....	171
Figura 2. Mapa categorial escenarios de felicidad.	176
Figura 3. Mapa categorial prácticas de felicidad.	177
Figura 4. Mapa categorial explicaciones y atribuciones de felicidad.	180

RESEÑA DEL LIBRO

El libro *“Felicidad y bienestar humano: miradas desde la reflexión, investigación y la intervención en América Latina”* surge como proceso de la Red latinoamericana de estudio e intervención de felicidad y bienestar conformado por un grupo de académicos e investigadores provenientes de Colombia vinculados a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad Mariana y Universidad Única, de México a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de Argentina la Universidad Católica de Argentina y Universidad de Buenos Aires y de Venezuela desde la Universidad Metropolitana. La red tiene entre sus propósitos de valor “aumentar el nivel de felicidad y bienestar de las personas latinoamericanas en sus trabajos, sus familias, las instituciones educativas y la sociedad” apuesta que se encuentra en plena sintonía con el tercer objetivo de desarrollo solidario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se orienta a garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades considerándolo esencial para el desarrollo sostenible. Así con el libro, se presentan nueve capítulos en los que se abordan resultados de investigación o se sistematizan procesos de intervención con los que se incluyen temáticas diversas ligadas a la clínica, la educación y las organizaciones que permiten mostrar abordajes de la felicidad y bienestar humano en niños, estudiantes universitarios, también se incluyen trabajos que permiten relacionar felicidad y bienestar con la salud, proyecto de vida, inseguridad; además se profundiza en las comprensiones mismas de la felicidad y bienestar en el marco de los abordajes realizados desde el optimismo, la logoterapia, *flourishing* o florecer. En suma, el libro se considera un aporte importante para la comprensión de la felicidad y bienestar humano, revisa diferentes posturas conceptuales y teóricas, sus aplicaciones, todos fundados en procesos académicos cuidadosos y rigurosos con profundo compromiso social.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Constanza Abadía García (Colombia)

Doctorado en Educación y Tecnología de la UNAD Florida USA, Master of Arts in Education - Higher Education School of Education, ambos por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en la Florida USA, con especializaciones en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, en Proyectos Educativos Innovadores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Psicóloga de la Universidad Santo Tomás en Colombia, experta en Psicología Coaching certificada por el Colegio de Psicólogos de Madrid España, experiencia en educación superior en gestión e innovación académica, curricular, pedagógica-didáctica y aseguramiento de la calidad, ha laborado en cargos como Vicerrectora Académica y de Investigación, decana de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, docente y en educación media ha fungido como coordinadora de bachillerato a distancia y en Psicología Educativa desempeñándose en áreas de exploración vocacional, desarrollo de talentos, adaptación escolar, escuela de padres. Es conferencista nacional e internacional en temas de educación a distancia, directora ejecutiva de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Par académico del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia y miembro fundador del grupo de investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación.

María Elena Garassini Chávez (Colombia- Venezuela)

Psicóloga, con Doctorado y Maestría en Psicología, con énfasis en investigación en el desarrollo de habilidades socioemocionales, psicología positiva y logoterapia, profesora del doctorado en Psicología de la Universidad Arturo Michelena, el Instituto Colombiano de Logoterapia y las maestrías de Liderazgo Positivo y Educación Positiva de la Universidad Tecmilenio de Monterrey-México, docente de la cátedra Bienestar en el siglo XXI de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, docente e investigadora del proyecto de Desarrollo de Habilidades socioemocional de la Universidad Única, investigadora (MinCiencias) de la Universidad UNICA.

Ha laborado en contextos educativos, hospitalarios y organizacionales, en temas de desarrollo humano, bienestar, resiliencia y sentido de vida y ha diseñado proyectos y programas de formación e intervención en contextos universitarios e institucionales.

Su interés en abordar temáticas asociadas al bienestar le ha permitido la publicación de libros, el diseño de cátedras y programas de formación y la participación en variados eventos nacionales e internacionales para la atención de personas en los ámbitos educativos, familiares, organizacionales y gubernamentales.

Pura Zavarce Armas (Venezuela)

Psicóloga (Mención escolar) con Maestría en Psicología del Desarrollo Humano (Universidad Central de Venezuela). Especialista en Terapia Familiar (Center for Couples and Family Development, USA-Fundana). Practitioner de PNL por Dr. Richard Bandler. Certified Life Coach por ILC Academy. Diplomada en Psiconeuroinmunología (Universidad de Los Andes - Creando Salud). Tiene Entrenamiento en Mindfulness con MSc. Josefina Blanco Baldó. Es directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana de Caracas.

Formó parte del equipo creador del Diplomado de Psicología Positiva: bases para el bienestar (Cendeco-Unimet). Ha sido asesora en diversas organizaciones y fundaciones sobre temas de desarrollo humano en bienestar. Fundador y presidente de la Sociedad Venezolana de Psicología Positiva (SOVEPPPOS), miembro de la Sociedad Venezolana de Psiconeuroinmunología (SVPNI) y de la Sociedad Española de Psicología Positiva (SEPP). Coautora en capítulos de libros publicados por SOVEPPPOS y Editorial Alfa sobre temas relacionados con el bienestar, perdón y apego. Práctica privada para adultos en contexto individual y pareja.

Astrid Sofía Suárez Barros (Colombia)

Psicóloga, PhD (c), con Maestría y Especialidad en Psicología, con énfasis en Investigación y Familia, investigadora Maestría en Psicología Comunitaria y Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); investigadora categorizada en el nivel de estudiante con doctorado (MinCiencias) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); docente, formadora en desarrollo humano y diseñadora de entornos virtuales de aprendizaje y materiales didácticos y de formación humana. Ha laborado en contextos educativos y organizacionales, en temas de desarrollo humano, bienestar, proyecto de vida y ha diseñado proyectos y programas de formación humana como parte de políticas públicas y privadas. Su interés en abordar temáticas asociadas a la virtualidad desde emergentes situaciones, subjetividades y temáticas que implican al sujeto en sus nuevas interacciones, enfatizando en la temática del Proyecto de vida y la asociación y búsqueda del bienestar.

Zeneida Rocío Ceballos Villada (Colombia)

Psicóloga, PhD (c) en Psicología, con Maestría en Docencia, investigadora Maestría en Psicología Comunitaria y Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) hace parte del grupo de investigación Psicología Desarrollo Emocional y Educación; docente de pregrado en Psicología y postgrado en la Maestría en Psicología Comunitaria, formadora, diseñadora de entornos virtuales. Par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ha laborado en contextos de educación superior educativos por 20 años, en temas de desarrollo humano, bienestar, felicidad y género, ha diseñado proyectos de investigación y de formación. Su interés es profundizar respecto a la felicidad y bienestar particularmente aplicados desde las comprensiones latinoamericanas partiendo de los saberes propios especialmente desde los contextos rurales.

Claudia Carolina Cabrera Gómez (Colombia)

Psicóloga, con Doctorado en Psicología y Maestría en Gerencia Estratégica del Talento Humano, especialista en Administración Educativa. Profesora de la Universidad Mariana de Pasto, Colombia. Coordinadora del área de investigación: Ser humano trabajo y organización. Investigadora y asesora de tesis de doctorado, maestría, especialización y pregrado. Asesora en organizaciones públicas y privadas en gestión del talento humano.

Nancy Esperanza Flechas Chaparro (Colombia)

Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia; especialista en Salud Familiar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magíster en Bioética de la Universidad El Bosque; docente de la Maestría en Psicología Comunitaria; miembro del grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación; integrante del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); participó en la Mesa de Formación: importancia de la formación para la cultura de la ética en investigación, bioética e integridad científica, participó en el Plan Nacional de Formación en ética en investigación, bioética e integridad científica para la implementación de La Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica en Colombia. Coordinadora en Colombia del Proyecto Alfa III - Spring, financiado por la Comisión Europea. Coinvestigadora en proyectos sobre bienestar psicológico en la UNAD.

Alfredo Rojas Otálora (Colombia)

Psicólogo, Universidad del Norte, Barranquilla; Doctor en Psicología – Línea Clínica y de la Salud, Universidad del Norte, Barranquilla; Postgrado en Psicoanálisis – Oedipus Núcleo Psicoanalítico, Buenos Aires; Magíster en Administración (MBA) Universidad del Norte, Barranquilla. Áreas de investigación de estudio: desarrollo psicoafectivo: elaboró y estructuró el programa para el desarrollo psicoafectivo “Pares e Impares”, dirigido a niños preadolescentes para la promoción y prevención en salud mental y bienestar.

Bienestar y felicidad: investigaciones que relacionan bienestar con adaptación escolar, proyecto de vida y el tiempo épocas. Ponente de distintos eventos académicos.

Promotor y ponente del Coloquio Internacional de Felicidad y Bienestar Humano (2016, 2018, 2020). Diseñador de cursos virtuales de formación a nivel de pregrado y postgrado. Director del grupo de investigación Psicología Desarrollo Emocional y Educación (categoría C Colciencias). UNAD docente asociado Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. Programas de Psicología y Maestría Psicología Comunitaria. Comisionado CONACES – Ministerio de Educación Nacional. Vinculado al Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC), como miembro de Junta Capitular Zona Norte y ha sido subdirector del Campo Desarrollo Humano-Ciclo de Vida autor de libros, capítulos de libros, artículos y ponencias a nivel nacional e internacional.

Rosa Elba Domínguez (México)

Doctora en Psicología, psicoterapeuta, hipnoterapeuta y tanatóloga. Certificada en Psicología Positiva por el Instituto de Ciencias de la Felicidad perteneciente al TecMilenio. Miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología Positiva. *Ted Speaker* profesor investigador titular de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Creadora de la cátedra: “Desarrollo de habilidades para el bienestar” a través de la cual se han formado miles de personas en el área de la salud. Coordinadora del grupo de investigación en Bienestar y Salud de la Facultad de Medicina y directora del Centro de Investigación de la Conducta Humana, del cual es socia y fundadora.

Erick Ibarra Cruz (México)

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, Maestría en Educación Superior, ambos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ingeniero en Sistemas Computacionales por la Universidad de la Sierra, A. C. Experiencia en dirección de instituciones educativas. Ha fungido como docente, director académico, coordinador de docencia e investigación, capacitación y formación de instructores en educación media superior y superior. Socio fundador del Centro de Investigación, Diagnóstico y Desarrollo de Talentos cuyo modelo se basa en la teoría de la psicología positiva en pro del desarrollo humano priorizando el bienestar y la felicidad de sus usuarios. Es conferencista y mentor en temas de desarrollo personal, orientación vocacional, profesional y emprendimiento basado en talentos. Ha publicado varios artículos de investigación y de difusión científica dentro de las líneas de investigación de desarrollo humano, bienestar y felicidad, inclusión educativa, y tecnología educativa. Es miembro activo y cofundador de la Red latinoamericana de bienestar y felicidad.

Lizeth Reyes Ruiz (Colombia)

Psicóloga, PhD en investigación en Ciencias Sociales niñez y juventud, PhD en Psicología, Magíster en Psicología con suficiencia investigativa en desarrollo humano, especialista en Psicología Clínica, especialista en Gestión de Proyectos Educativos, investigadora del Centro de Investigación e innovación José Consuegra Higgins, profesora investigadora en programas de pre y posgrado de la Universidad Simón Bolívar. Investigador senior (MinCiencias). Coordinadora Red de Postgrados ASCOFAPSI

2020-2022, Red de Doctorados en Psicología Colombia, y miembro fundador de la Rede internacional de pesquisa sobre moralidade.

Maira Alejandra Cruz Calderón (Colombia)

Psicóloga, semillerista, coinvestigadora Proyecto Florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador.

Marcela Muratori (Argentina)

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Católica Argentina. Posee una diplomatura en Género y Gestión Institucional. Es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e investigadora principal en la Universidad de la Defensa Nacional. Es docente en carreras de grado y posgrado de instituciones universitarias. Se dedica especialmente a las áreas de Psicología Social, Política y Cultural. Ha publicado varios artículos de investigación y de difusión científica dentro de las líneas de investigación de bienestar y felicidad, miedo al delito, valores y creencias asociadas. Actualmente también investiga, desde una perspectiva de género, el tema de las actitudes hacia las mujeres, el prejuicio y los estereotipos de género, el liderazgo femenino y la incorporación y efectiva integración de la mujer en diferentes ámbitos.

Yolima Alarcón Vásquez (Colombia)

Psicóloga, PhD en Psicología, con Maestría y Especialización en Desarrollo Familiar, investigadora Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Simón Bolívar (UNISIMON); investigadora categorizada como senior (MinCiencias) de la Universidad Simón Bolívar; profesora. Ha laborado en contextos educativos de pregrado y posgrado, en temas de investigación, desarrollo humano, psicología social y temas relacionados con la familia. He investigado en conductas de riesgo en jóvenes como conducta suicida, conducta sexual de riesgo y consumo de sustancias psicoactivas, bienestar y resiliencia, identidad cultural entre otros. He escrito y publicado más de quince artículos científicos en revistas de alto impacto y 12 capítulos de libros como resultado de investigación. He coordinado el Nodo Caribe de la Red de Programa Universitarios por seis años, desde el 2015 y he sido coordinadora nacional de esta

red durante el periodo 2020-2021. Hemos desarrollado cinco eventos desde el nodo caribe a nivel nacional y coordinamos en el 2020 el evento nacional de la red. También estamos generando conocimiento como producto de investigación en temas afines a la familia.

Ingrid Catherine Burbano Guerrero (Colombia)

Psicóloga egresada de la Universidad Mariana, semillerista por cuatro años, ponente institucional y regional, y autora de capítulo del libro experiencial institucional.

Jesús Andrés Estrada Cortés (Colombia)

Psicólogo semillerista durante cinco años, ponente institucional, regional y nacional, autor de varias publicaciones, incluidos capítulos de libros y boletines informativos.

PRESENTACIÓN

Este libro surgió desde la Red latinoamericana de estudio e intervención en felicidad y bienestar consolidada a finales del año 2020. El inicio de este feliz equipo de trabajo se dio a partir de las inquietudes de un grupo de investigadores de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, pertenecientes al Grupo Psicología Desarrollo Emocional y Educación¹; que se interesaron en el análisis y estudio de diferentes problemas relacionados con la calidad de vida y el bienestar. De estas inquietudes nació el evento denominado Coloquio Internacional: Felicidad y Bienestar Humano, cuya primera edición se realizó en 2016 y posteriormente se ha realizado bianualmente (2018 y 2020), cumpliendo ya tres versiones, en las cuales participaron diferentes investigadores y conferencistas sobre el tema y los enfoques particulares propuestos para cada edición.

Desde la primera versión en 2016 y con mucho entusiasmo surgió la propuesta de desarrollar una Red Internacional de trabajo sobre el tema, propuesta que por fin se concretó en el año 2020, a partir de la invitación hecha a los diferentes participantes en dichos coloquios. La respuesta positiva de un grupo importante de estos invitados permitió concretar la organización de la Red a finales del año 2020.

Dentro de los intereses de la Red está el divulgar experiencias, conocimiento e investigaciones sobre sus temas de estudio y aplicación, por lo cual se propuso la elaboración de este libro a partir de aportes de los miembros de la red, de manera que este

1 Este grupo está conformado por Astrid Sofía Suarez Barros, Zeneida Rocío Ceballos Villada, Nancy Flechas Chaparro, Constanza Abadía García y Alfredo Rojas Otálora.

libro reúne en sus distintos capítulos investigaciones y conceptualizaciones de gran calidad e importancia para el lector.

Es importante resaltar que los temas de la felicidad y el bienestar humano surgen desde el inicio de los tiempos, se puede decir que el concepto tiene un origen en la orientación de la supervivencia que experimentan los individuos desde sus más primitivas organizaciones, así como desde el inicio de la vida del individuo humano.

Este concepto se remontaría a las más antiguas estructuras humanas del desarrollo y en una mirada retrospectiva hasta los orígenes del pensamiento y el lenguaje, se podría intentar plantear la hipótesis que los temas en cuestión se relacionaron y tal vez dieron orígenes a las más antiguas creencias religiosas y luego a los inicios de la filosofía.

Sin embargo, dado que la palabra escrita fue muy posterior al lenguaje, es difícil establecer esa búsqueda de los conceptos más antiguos.

En nuestra herencia cultural de occidente los hitos del tema felicidad se enfocan en la tradición filosófica de la antigua Grecia y allí Aristóteles propuso la felicidad como el bien supremo o último y centró todas las actividades del hombre dirigidas a ese fin. Por otro lado, Aristóteles relacionaba la felicidad con la práctica de la virtud y decía que era feliz quien obraba bien, pero no unas pocas veces, sino la mayor parte del tiempo, como una constante en su vida. Este modelo de felicidad se conoce como eudaimónico que significa “vivir de una manera auténtica”, o sea orientado al crecimiento personal y a la autorrealización.

En contraste, otro modo de enfocar la felicidad es el modelo hedónico, y se refería al goce, el disfrute, es decir la búsqueda del placer, pero al mismo tiempo se proponían placeres sencillos y no excesivos, como la escuela de Epicuro que se enfoca en un hedonismo dentro de placeres moderados, y una tercera vía se enfocaba en la reducción de la dependencia de factores externos para lograr ser autosuficiente como la actitud de Diógenes y su cinismo, o la opción del estoicismo, que se enfocaba en vivir con lo mínimo necesario.

El estudio de la felicidad y el bienestar fue material de la filosofía durante cerca de 30 siglos, y por otra parte se relacionaba con las religiones y los aspectos que enfocaban las doctrinas sobre la existencia de divinidades que decidían sobre la vida de los hombres.

Es a partir del desarrollo de las ciencias de la sociedad y de la mente que se empieza a estudiar este tema de manera científica y entonces la psicología, la sociología, la psiquiatría y la neurología empiezan a trabajar desde el lado de la psicopatología para evaluar las causas del malestar y por complemento se genera el estudio de los ideales de bienestar para comprender estos temas.

A partir de finales del siglo XIX se enfatiza la visión de la psicopatología y la locura como un problema no mágico ni demoniaco y es cuando el conocimiento de la psiquiatría, el psicoanálisis, la psicología clínica y del desarrollo, empiezan a enfocar los problemas de la búsqueda de la felicidad y el bienestar, y posteriormente la sociología y la neurología encuentran cambios para comprender causas sociales y conocimiento de los procesos internos del cerebro que orientan el funcionamiento del placer y el bienestar.

En la década de los años 50 del siglo XX se descubre los centros del placer en el cerebro y se abre toda la ruta de conocimiento de las bases biológicas del bienestar y la felicidad, y al mismo tiempo la sociología y la psicología en los años 70 y 80 inician el estudio científico y sistemático de estos temas.

Desde la psicología en la Universidad de Oxford en Inglaterra, Michael Argyle fue un pionero en el estudio científico de la felicidad, publicó *“La psicología de la felicidad”* en 1987. Igualmente, desde la sociología Ruut Veenhoven, en la Universidad Erasmus de Rotterdam, Holanda, donde, a partir de su Doctorado sobre ‘Condiciones de la felicidad’ en donde sintetizó resultados de 245 estudios empíricos sobre felicidad. A partir de allí generó la base de datos mundial de la felicidad, que en la actualidad cubre más de 20 000 resultados de investigación.

Al finalizar el Siglo XX, Martin Seligman amplió y profundizó la tendencia al estudio de la felicidad desde la psicología proponiendo el campo que se denominó psicología positiva y que con este nombre buscaba enfatizar la mirada del desarrollo humano, trascendiendo, sin demeritar, todo el estudio y trabajo sobre las herramientas que se han desarrollado desde la psicología y la psiquiatría para trabajar sobre la psicopatología y los trastornos mentales y dificultades del comportamiento.

Esta propuesta de Seligman ha generado un importante movimiento mundial para revisar y trabajar sobre el desarrollo humano y la búsqueda del saber científico sobre la felicidad y el bienestar.

Desde esta perspectiva y como iniciativa del Reino de Bután, se propuso en 2013 la creación del día mundial de la Felicidad que se celebra el 20 de marzo de cada año buscando el logro del desarrollo humano centrado en esta temática.

En Latinoamérica esta mirada se ha ido desarrollando junto con la recuperación de las perspectivas de los pueblos originarios, rescatando conceptos relacionados, como el del “buen vivir” y otros similares que las diferentes culturas ancestrales plantean de maneras muy interesantes y que se han ido revisando desde diferentes miradas, como la antropología, la sociología y la psicología.

El surgimiento de la Red latinoamericana de estudio e intervención en felicidad y bienestar se ha dado a partir de ese interés en ampliar y profundizar una mirada propia sobre el estudio, investigación y aplicación del conocimiento sobre los temas de felicidad y bienestar humano, interés que a su vez ha dado origen al presente libro.

Y en este libro encontramos nueve capítulos que integran diferentes perspectivas y temáticas que se revisan con gran interés para contribuir a estos estudios que propone la Red.

En el Capítulo 1 Pura Zavarce Armas, desde Venezuela, plantea la importancia del optimismo y la esperanza y se enfoca hacia la conceptualización desde una mirada cognitiva-conductual y desde el modelo de bienestar duradero propuesto por la psicología positiva presentando resultados de investigación con adultos venezolanos a partir de estudios de tipo cuantitativo que muestran estilos atribucionales pesimistas sobre todo en jóvenes, pero también se encuentran altos niveles de esperanza con niveles de expectativas de control ante circunstancias adversas. Se determina que el optimismo y la esperanza se convierten en factores protectores y de prevención en salud mental.

En el Capítulo 2 María Elena Garassini, ubicando las realidades de Colombia y Venezuela, contextos en los que se desenvuelve muestra las perspectivas de la psicología positiva y la logoterapia como dos visiones conceptuales que llevan a la psicología más allá de la tarea de curar y mejorar las problemáticas y trastornos mentales trascendiendo a un nivel de desarrollo y crecimiento superior que permita alcanzar a los individuos una vida de disfrute en calidad y bienestar psicológico. Los planteamientos principales de la psicología positiva y los de la logoterapia se presentan para identificar puntos de encuentro entre estas dos miradas que se unen en la búsqueda del entendimiento profundo para la comprensión del bienestar.

Desde la Argentina Marcela Muratori presenta en el Capítulo 3, donde expone como la experiencia que haber sido testigo o víctima de algún delito, así como una elevada percepción de inseguridad generan fuertes efectos sociales y afectan de manera importante la calidad de vida e integración social de los individuos.

Se propone la variación del bienestar social a partir de los niveles de preocupación por la inseguridad, la percepción de riesgo y el temor o miedo al delito en estudiantes universitarios. En los resultados se encuentra que adicional a la inseguridad objetiva, que debe ser manejada y reducida al máximo por los entes encargados por la sociedad, se debe profundizar en el conocimiento de la inseguridad subjetiva, y de sus efectos en la calidad de vida de las personas.

En el Capítulo 4, desde México, Rosa Domínguez Bolaños, nos presenta la propuesta que las intervenciones en el campo de la psicología positiva se han convertido en necesidad para todos los niveles de la educación, para promover la salud mental y la calidad de vida generando actitudes que ayuden a sobrellevar los tiempos difíciles de la actualidad, que con la llegada de la pandemia del COVID-19 se han convertido en tiempos en que la realidad es muy inestable y se requiere fortalecer las actitudes para mejorar habilidades de búsqueda activa del bienestar.

Se plantea una propuesta de intervención educativa en psicología positiva en estudiantes de Medicina en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se detallan los procesos del diseño y puesta en acción de dicha intervención, así como su evaluación complementaria y el análisis de estos resultados.

En el Capítulo 5 los autores Astrid Sofía Suárez Barros, Alfredo Rojas Otálora, Yolima Alarcón Vázquez y Lisette Reyes Ruiz, en Colombia, evalúan como el constructo proyecto de vida ha tenido diferentes enfoques y conceptualizaciones, pero no se evidencia un nivel apropiado de fundamentación teórica, por lo que se propone un abordaje desde una perspectiva configuracional. El ejercicio desarrollado a través de una revisión documental de diferentes fuentes permitió concluir que el constructo proyecto de vida es analizable como una configuración que integra rasgos del carácter y se puede considerar como una red social enfocado a la predicción y prospectiva en la búsqueda del bienestar del individuo.

Los significados que construyen los niños sobre el tema felicidad es el objetivo del estudio descrito en el Capítulo 6 por Zeneida Ceballos Villada, Constanza Abadía García y Nancy Flechas Chaparro, quienes investigaron niños escolarizados en edades entre

9 y 11 años en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto en Colombia. Esta investigación muestra resultados importantes, entre los cuales se ubican explicaciones y atribuciones en relación con la felicidad que se dividen entre argumentos que muestran las razones por las que se es feliz, criterios y símbolos que permiten valorar la felicidad haciendo evidente una estructura compleja de la comprensión que los niños tienen acerca de la felicidad

En el Capítulo 7 desde México, Erick Ibarra Cruz y Rosa Elba Domínguez Bolaños muestran la importancia de la orientación vocacional brindada a estudiantes antes de su ingreso a la universidad y se evalúa el resultado de un enfoque centrado en fortalezas personales, orientado al cúmulo de características positivas como las virtudes, fortalezas, capacidades, dones, talentos, conocimientos, experiencias y emociones positivas, los que son inherentes a la persona. En este análisis se ha encontrado que estos factores internos impactan positivamente en el desempeño en el ámbito académico y laboral, contribuyendo a generar estados constantes de bienestar y felicidad.

El Capítulo 8 realizado por Zeneida Ceballos Villada, Constanza Abadía García y Nancy Flechas Chaparro evalúan las dimensiones del bienestar psicológico en niños en la ciudad de Pasto, en Colombia. Los resultados muestran la importancia de los vínculos afectivos con los miembros de la familia (original o extensa), así como con cuidadores y con personas de la comunidad educativa. Se generan una serie de conclusiones con recomendaciones para fortalecer dichos vínculos y atender aspectos evaluados como negativos, por lo cual se propone un programa psicoeducativo desde el concepto de bienestar psicológico para los niños escolares en esta ciudad.

En el Capítulo 9 el grupo de autores conformado por Ingrid Catherine Burbano Guerrero, Maira Alejandra Cruz Calderón, Jesús Andrés Estrada Cortés y Claudia Carolina Cabrera Gómez muestran el análisis de la influencia de un programa de bienestar psicológico en una población trabajadora de una Institución de Educación Superior (IES), por medio de un estudio cuantitativo de tipo preexperimental, que se apoya en el aporte que este tema hace a la salud mental de las personas en el trabajo. Se plantea el programa desde la perspectiva de la psicología positiva y de la psicología organizacional. Se evaluó el nivel de bienestar psicológico antes y después de la aplicación del programa encontrándose evidencias del mejoramiento significativo del bienestar encontrándose que las dimensiones que tuvieron mayor significancia estadística fueron: crecimiento personal, dominio del entorno y propósito de vida subiendo a niveles altos, muy altos con respecto a los resultados iniciales, lo que per-

mitió evidenciar el impacto del programa y los aportes a la promoción y prevención de la salud mental.

Tenemos, entonces, un texto de temáticas variadas que permite dar una mirada a una muestra de las perspectivas de investigación sobre felicidad y bienestar humano en Latinoamérica, esperando que sea el inicio de una serie de publicaciones que amplíen y profundicen estos conocimientos y aplicaciones.

Alfredo Rojas Otálora PhD

Red latinoamericana de estudio e intervención en felicidad y bienestar

PRÓLOGO

El 11 de marzo del 2020 la OMS declara con carácter de pandemia a la COVID-19, los pronósticos de afectaciones, contagios, duelos y del impacto en la salud mental se quedaron muy cortos, aún estamos entre tapabocas conteniendo el aliento. En el 2021, 18 meses después de estar sumergida en la incertidumbre y en alerta por la depresión universal a causa del letal virus, agradezco recibir el honroso encargo de realizar el prólogo para el libro que Uds. hoy tienen entre manos o que están visualizando en su digital pantalla. Este nos abre un camino luminoso entre tinieblas para entender de una manera muy interesante los aportes, retos y beneficios de gestionar el bienestar psicológico, a partir del amplio marco referencial de la psicología positiva.

La psicología positiva, con su nombre y autores notables ya supera las dos décadas de visibilidad, se señala como pionero al psicólogo Martin Seligman y su famoso discurso inaugural de 1998, cuando recibía formalmente la presidencia de la Asociación Americana de Psicología (APA), allí anunciaba el giro que le daría a su misión durante el mandato del gremio de psicólogos más notorio del mundo. Un nuevo enfoque del bienestar psicológico sería el gran protagonista, desde aquel entonces ya anticipaba, entre líneas, la ruta de lo consignado en sus exitosas publicaciones: *“La auténtica felicidad”*, *“La vida que florece”* y *“Aprenda optimismo”*, entre otros.

Los autores del presente libro son seguidores y gestores de la psicología positiva (207 menciones) y del bienestar (373 menciones), que no pretenden hacernos adeptos a un movimiento ideológico de fanatismos y de herramientas de autoayuda. Cuando el lector avance por los nueve capítulos podrá darse cuenta que en ellos hay soporte de trabajos investigativos y de revisión teórica. Sin duda, no va a ser una ojeada rápida de páginas de novela que activan la curiosidad y prisa para llegar al final y saber pronto la suerte de los protagonistas en el desenlace de la historia. Paso a paso notarán que en esta publicación irán activando la provocación y el deseo de explorar de manera intertextual los amplios y debatidos terrenos que hoy caracterizan a la psi-

ciencia positiva, que por fortuna se direccionan con propuestas teóricas digeribles, más experienciales, inspiradores y humanistas.

Las páginas se transcurren entretejiendo los retos que nos plantean los escritores y que bien podrían interconectarse a continuación, los integro en cuatro y los resumo:

1. Profundizar en el estudio de la inseguridad subjetiva y los efectos en la calidad de vida de las personas.
2. Fomentar el desarrollo de estilos de vida con pensamiento optimista.
3. Diseñar, implementar y evaluar programas psicoeducativos con aprendizaje teórico y vivencial de las variables mediadoras de comportamientos saludables, fortalezas personales, que incidan en el optimismo y la esperanza como factores claves del bienestar psicológico.
4. Encargarnos más colectivamente de la prevención y la promoción de la salud mental, el proyecto de vida configuracionista podría ser una útil herramienta para estos propósitos.

El trabajo de los autores se enriquece porque la perspectiva teórica es abordada de forma multidimensional, difícil hubiese sido hacer confluir en un mismo espacio y tiempo a Martin Seligman, Víctor Frankl y Carol Ryff, entre otros. Es apreciable que, en este libro, editado en el año 2021 concurren psicólogos investigadores latinoamericanos residenciados en diversas latitudes: Argentina, Colombia, México y Venezuela, para presentarnos hallazgos de estudios realizados con muestras de niños, adolescentes y adultos, que representan a ciudadanos, grupos educativos escolares, universitarios y equipos laborales.

El deseo es para que la presente publicación sirva de referencia y de estímulo a los interesados en las ciencias sociales que quieran adentrarse en el campo de la investigación de la psicología positiva y el bienestar, para que ojalá se arriesguen a ampliar la semiótica, aportar nuevas conceptualizaciones, instrumentos de evaluación y estrategias que se materialicen en programas de intervención en pro de la precaria salud mental individual y colectiva.

Positivos estamos, para la siguiente fase de la historia de la humanidad, que ya pronto quisiera denominarse la de la pospandemia.

María Mercedes Botero, Ph.D.

Profesora emérita
Universidad del Norte

OPTIMISMO:

RASGO DEL CARÁCTER SALUDABLE Y FACTOR DE PROTECCIÓN



Pura Zavarce Armas²

2 Universidad Metropolitana/Sociedad Venezolana de Psicología Positiva (SOVEPPPOS). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0378-9847> correo: puzavarce@unimet.edu.ve/purazavarce@gmail.com



RESUMEN

Limitadas publicaciones científicas sobre el optimismo y la esperanza, así como su expresión y correlatos en muestras venezolanas, justificó su abordaje en estudios vinculados a la línea de investigación denominada Bienestar psicológico y su relación con vínculos afectivos, inteligencia emocional, motivación hacia el perdón, estilo atribucional optimista y esperanza, en adolescentes y adultos, de la Profa. Pura Zavarce Armas (Universidad Metropolitana de Caracas). El propósito del capítulo se orienta hacia precisar la conceptualización desde la perspectiva cognitiva-conductual y el modelo de bienestar duradero propuesto por la psicología positiva, resaltar los correlatos relevantes que confirman su influencia en variables psicopatológicas y de salud mental. Así mismo, presentar los hallazgos sobre su manifestación en adultos venezolanos aportados por dos investigaciones de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transaccional-descriptivo. Los resultados muestran primero un predominio del estilo atribucional pesimista, especialmente en jóvenes, donde la personalización tiene la mayor aportación, identificándose a la autoestima como un área de atención. Segundo, se evidencia alta esperanza, por el carácter no permanente y persistente de las causas de los eventos negativos, lo cual se relaciona con percepción de espacio de control personal ante las circunstancias adversas. Se confirma que el optimismo y la



esperanza influyen positivamente sobre el afecto positivo y el bienestar psicológico, convirtiéndolos en factores de protección y prevención de la salud mental, especialmente en tránsitos o situaciones adversas.

Palabras clave: estilo atribucional, optimismo, esperanza, bienestar psicológico, ansiedad y depresión.

ABSTRACT

Limited scientific publications on optimism and hope, as well as its expression and correlates in Venezuelan samples, justified its approach in studies linked to the line of research called Psychological Wellbeing and its relationship with affective bonds, emotional intelligence, motivation towards forgiveness, optimistic attributional style and hope, in adolescents and adults, from Prof. Pura Zavarce Armas (Universidad Metropolitana de Caracas). The purpose of the chapter is oriented towards defining the conceptualization from the cognitive-behavioral perspective and the lasting well-being model proposed by Positive Psychology, highlighting the relevant correlates that confirm their influence on psychopathological and mental health variables. Likewise, present the findings on its manifestation in Venezuelan adults contributed by two investigations with a quantitative approach, non-experimental and transactional-descriptive design.



The results first show a predominance of the Pessimistic Attributional Style, especially in young people, where Personalization has the greatest contribution, identifying self-esteem as an area of attention. Secondly, high Hope is evidenced, due to the non-permanent and persistent nature of the causes of negative events, which is related to the perception of personal control space in the face of adverse circumstances. It is confirmed that optimism and hope positively influence positive affect and psychological well-being, making them protective and preventive factors for mental health, especially in transits or adverse situations.

Keywords: attributional style, Optimism, Hope, Psychological well-being, Anxiety and Depression.

INTRODUCCIÓN

Desde las bases epistemológicas de la psiconeuroinmunología los aportes de las neurociencias y la epigenética en la construcción de una nueva mirada de la salud, por una parte, dan cuenta que la neuroplasticidad se evidencia con la confirmación que las células del cerebro se pueden regenerar y regiones del mismo destinadas a una función, pueden ser utilizadas para llevar a cabo funciones distintas, lo cual muestra el enorme potencial para el cambio y la evolución a lo largo del ciclo vital. Por otro lado, los avances ponen de manifiesto los límites de la genética (con su determinismo asociado) y amplían hacia las consideraciones epigenéticas que revelan la idea del control por encima de la genética.

El espacio que se abre con esta perspectiva de la biología, precisa como relevante las escogencias personales que se hagan, el nivel de conciencia que se tenga, el estilo de vida que se cultive, la experiencia emocional que se gestione, la calidad y cualidad de los pensamientos que se creen y las estrategias de afrontamiento que se ejecuten ante los problemas y dificultades. Todo ello influye en la activación de los mecanismos de regulación genética asociados con la salud o con la enfermedad, y los cambios se transmiten a generaciones futuras.

La decisión de activar o desactivar los factores del ambiente que convengan para construir salud y evitar o disminuir los factores de riesgo de enfermedad, puede ser gestionada a través de prácticas saludables conscientes. El cultivo del optimismo se presenta como una práctica favorecedora para el desarrollo de cualidades que nutren el buen carácter, sobre la base de una actividad cognitiva que permite construir pensamientos con relación al futuro beneficiosos para una experiencia emocional positiva, saludable y potenciadora de actitudes hacia la vida que vale la pena ser vivida.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL OPTIMISMO Y SU IMPORTANCIA

Las experiencias y cómo las personas perciben las mismas, afectan los sentimientos y comportamientos. Comprender el proceso exige abordar la interpretación de los eventos, mediada por el sistema de creencias, el vínculo con las personas involucradas, ámbitos de la vida que estén comprometidos, valores, etc. Consciente o no, los significados se construyen desde la infancia y se nutren a lo largo de la vida.

Las emociones indican la cualidad de los pensamientos y la narrativa que consti-tuyen. Si se siente ansiedad, miedo o pánico, se evidencia que las ideas están rela-cionadas con eventos que no han sucedido, pero comprometen negativamente la experiencia emocional en el presente.

Las emociones positivas asociadas con el futuro incluyen la experiencia de satisfac-ción, confianza y fe, sentir seguridad, optimismo y esperanza. La positividad resul-tante crea un estado anímico más favorable para superar las tristezas, mejorar la resistencia a la depresión, tener mayor rendimiento laboral, mejor salud (Seligman, 2005), abona el terreno para que las emociones positivas fluyan en la experiencia y con ella la positividad que abre un espacio favorable para construir planes a futuro y llevarlos a cabo (Fredrickson, 2009).

Los pensamientos con relación al futuro pueden resultar en una perspectiva optimis-ta o pesimista. La disposición optimista no significa construir un sentido falso de la realidad y del futuro, ignorando lo negativo de la experiencia y sus condiciones con el propósito de creer que todo anda bien cuando en realidad no es así. Por el contrario, los estudios predicen que las personas que tienden a construir una mirada optimista desarrollan una actitud igualmente optimista hacia la propia vida y ello predice más éxito en lo que emprenden (Seligman, 2006).

Para la psicología positiva, modelo que enfatiza en el estudio de los procesos que subyacen al bienestar duradero, las fortalezas del carácter representan rasgos con valor moral cuya práctica consciente facilita el cultivo de la positividad y la gestión de una vida con sentido. Los rasgos positivos moderadamente vivenciados permiten alimentar la noción del buen carácter y la virtuosidad. El optimismo junto a la espe-ranza, implica creer en un futuro mejor, en el trabajo para lograrlo y contar con un

espacio de control sobre él. Como rasgos del carácter cultivan la virtud de la trascendencia, la cual incluye fortalezas emocionales que van más allá de la persona, para construir conexiones más elevadas y permanentes con otros, el sentido de la vida, lo divino y el universo (Peterson y Park, 2009).

El estudio del optimismo desde una perspectiva cognitiva-conductual lo define como un rasgo disposicional de personalidad que media entre los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos e implica la tendencia a esperar un futuro favorable (Seligman, 2006). Por lo tanto, se relaciona con la actitud ante las circunstancias, la cual tiene consecuencias directas en el estado de ánimo, en el comportamiento y los resultados de este (Avia y Vázquez, 2011; Seligman, 2006; Seligman, 2011).

Investigaciones confirman que esta cualidad positiva activada a partir de estrategias de afrontamiento y un nivel adecuado de estabilidad emocional facilita acciones orientadas a preservar y manejar la salud Martorelli y Mustaca (como se citó en Calvanese et al., 2010). Igualmente, Calvanese et al. (2010), señalan que su relación con la salud es estudiada desde una perspectiva cognitivo-conductual y psicofisiológica, siendo considerada como una variable mediadora favorecedora de comportamientos saludables, que tiene a su vez efectos positivos sobre el curso de una enfermedad aumentando la sobrevivencia ante enfermedades terminales y facilitando una mejor percepción de bienestar y salud general. Por ejemplo, Ridder et al. (2000), indican que en pacientes con esclerosis múltiple y párkinson encuentran una relación entre el optimismo y una mejor adaptación a la enfermedad y las medidas médicas necesarias para el tratamiento.

Londoño (2009), señala que en un grupo de estudiantes colombianos entre 17 y 26 años encontró una relación positiva entre el optimismo disposicional y el éxito dentro de la carrera universitaria, observando una menor cantidad de alumnos retirar o aplazar materias. En otro estudio Kamenetzky et al. (2009), en Argentina encontraron que características personales tales como baja ansiedad y un estilo atribucional externo que tiende al optimismo, producen una disminución del estado aversivo de la frustración o desaparecerla.

Desde un marco relacional evidencias reportan que las personas pesimistas tienden a tener una actitud pasiva ante las dificultades y retos, lo cual disminuye su disposición a buscar acercamientos con otras personas con el fin de solicitar apoyo de ellas (Ferreira & Sherman, 2006; Seligman, 2006). Esta experiencia puede limitar los

recursos y la construcción de vínculos saludables orientados a la satisfacción de necesidades de seguridad y apoyo ante situaciones adversas, fundamental para la salud y el bienestar duradero (Berscheid, 2007).

ESTILO EXPLICATIVO OPTIMISTA Y PESIMISTA. CORRELATOS CON PSICOPATOLOGÍA Y SALUD METAL

En el optimismo, estudiado desde la reformulación atribucional de la teoría de la indefensión aprendida (Abramson et al., 1978), se exploran las causas que las personas atribuyen a los eventos positivos y negativos. Ese proceso cognitivo define dimensiones atribucionales que orientan hacia un estilo explicativo optimista o pesimista (Carr, 2007; Seligman, 2006).

Sanjuán y Magallares (2006), agregan que la atribución se podría entender como el proceso cognitivo mediante el cual las personas dan una explicación a las situaciones que experimentan y dependiendo de qué razones se infieran, se experimentarán diferentes emociones.

Por otra parte, Seligman (2006) resalta que la pauta explicativa es algo más que simples palabras pronunciadas cuando va bien o mal, sino que es un modo de pensar que se aprende en la infancia y la adolescencia, el cual deriva de la propia opinión con relación al lugar que se ocupa en el mundo, la valía personal, sentimientos de merecimiento y contribución, además de apreciar o no esperanza. Estas concepciones definen el ser optimista o pesimista y son consecuencia de la pauta interpretativa asociada a tres dimensiones que construyen el estilo explicativo. Dichas dimensiones son: personalización, permanencia y persistencia.

Con respecto a la dimensión de personalización, esta se refiere al grado en que la situación es explicada por causas internas o ajenas a la persona (internalidad – externalidad), es decir, la responsabilidad propia que le atribuye al evento. Entonces, el optimista tiende a externalizar las causas de las adversidades que le sucedan e internalizar las causas de los propios logros, ocurriendo lo contrario con el que se orienta hacia el pesimismo, quien internaliza las causas de los eventos negativos y externaliza las causas de los logros atribuyéndolos al azar o la suerte.

En cuanto a la dimensión de permanencia se considera el tiempo que duran o se mantienen las causas del evento (estabilidad – inestabilidad). Aquí el optimista le atribuye estabilidad a las situaciones que considera positivas y ve como pasajeras aquellas situaciones adversas. Sucede lo contrario en el caso de personas con estilo atribucional pesimista, quienes consideran que las causas y consecuencias de los eventos adversos tienden a permanecer en el tiempo y aquellas asociadas a eventos positivos, se les atribuye un carácter inestable o pasajero.

Por último, la persistencia contempla los efectos que las causas pueden tener en diferentes áreas de la vida o solo a la relacionada con la situación específica (globalidad – especificidad). En este caso el optimista percibe los eventos positivos como capaces de impactar en varias áreas de su vida, mientras que las causas de los negativos tienen una afectación específica al suceso o circunstancia y no necesariamente afectarán otras áreas de su vida. Para el pesimista es diferente considerando que los eventos negativos y sus causas impactarán varias o todas las áreas de su vida, mientras que las causas de los positivos pueden impactar poco en sus vidas y en el espacio específico en el cual ha sucedido.

Estas miradas interpretativas construyen un estilo atribucional que organiza la forma cómo será interpretada la vida y sus eventos, concretándose en un Estilo Explicativo Optimista (EEO) y un Estilo Explicativo Pesimista (EEP).

El Estilo Explicativo Optimista (EEO) tiende a considerar:

Las causas de los eventos negativos como externas a la persona, de carácter temporal y que afectan un área específica de la vida. Las causas de los eventos positivos como internas a la persona (referida a cualidades o características propias), en consecuencia, permanentes en el tiempo afectando otros aspectos de la vida, es decir son globales.

En el Estilo Explicativo Pesimista (EEP) las características son opuestas:

Las causas de los eventos negativos se colocan en características que poseen las personas (internas), tienen un carácter permanente en el tiempo y afectan ampliamente (impacto global). Las causas de los sucesos positivos se colocan fuera de la persona (externas), son de carácter temporal y su impacto es específico.

De acuerdo con Seligman (2006) se puede tener una percepción optimista en una dimensión y pesimista en otra.

Desde el modelo atribucional ¿cómo se construye la esperanza? Tener o no esperanza será consecuencia de las dimensiones de permanencia y persistencia, considerando solamente la atribución a las causas de los sucesos negativos. Por lo tanto, estas se orientan hacia valorar el carácter temporal y específico de las causas. Ello permite limitar sentimientos de impotencia y desesperanza facilitando la esperanza especialmente durante el tránsito de situaciones adversas o negativas. Cuando los sucesos negativos y sus causas se les otorgan carácter permanente y global se alimenta la desesperanza y con ella la impresión de que nada de lo que se haga afectará lo que pase en la propia vida (Seligman, 2006).

Sanjuán et al. (2013) presentan una revisión sobre estudios que reportan los efectos del estilo atribucional optimista (positivo) y pesimista (negativo). Señalan que desde la teoría de la desesperanza de Abramson et al. (1978), en referencia a eventos negativos la dimensión de personalización (internalidad), predice descensos en la autoestima y tiene menor importancia que las dimensiones de permanencia (estabilidad) y persistencia (globalidad) en la predicción de la depresión. Igualmente, con respecto a estudios de carácter transversal en la mayoría se evidencia una asociación entre el Estilo Explicativo Pesimista (EEP) y el desarrollo de síntomas depresivos. Sin embargo, en otros estudios, algunos de carácter longitudinal, donde también se analiza el EEP con relación a eventos adversos se reportan resultados donde predice depresión clínica, síntomas de ansiedad y trastornos de ansiedad, hostilidad, trastornos de personalidad y esquizofrenia.

Otras investigaciones también explican la relación existente entre el estilo atribucional optimista/pesimista, los síntomas depresivos y el bienestar. Southall & Roberts (2002) en un estudio prospectivo de 14 semanas con adultos jóvenes confirmaron en participantes asintomáticos al inicio del estudio, con baja autoestima y un estilo atribucional negativo, al experimentar niveles altos de estrés mostraron incremento en los síntomas depresivos en comparación con el resto de la muestra.

Sanjuan et al. (2013) con el propósito de analizar las propiedades psicométricas de la versión en español del *Attributional Style Questionnaire* (ASQ de Peterson et al., 1982) para situaciones negativas, en una muestra de 815 personas, además de confirmar que los ítems del mismo se ajustan al modelo original de tres factores asociado a las tres dimensiones atribucionales, nuevamente reportan resultados que demuestran la correlación positiva entre las dimensiones atribucionales y el estilo explicativo negativo, con depresión y afecto negativo, y una correlación negativa con afecto positivo.

Por último, Moreno y Marrero (2015) al relacionar el optimismo, la autoestima, el bienestar subjetivo y bienestar psicológico en una muestra de 1 403 adultos mexicanos, entre 17 y 78 años de ambos sexos encontraron que el optimismo y la autoestima correlacionan positivamente con los distintos indicadores de bienestar subjetivo y bienestar psicológico. Igualmente, para ambos sexos el optimismo fue el principal predictor del bienestar subjetivo y, la autoestima del bienestar psicológico.

Algunas investigaciones con muestras venezolanas reportan relevante información sobre el optimismo y sus correlatos. Bencomo et al. (2004) indican que, en 117 sujetos del personal de enfermería del Hospital Universitario de Maracaibo estudiaron la relación entre los rasgos de personalidad y el ajuste psicológico con el síndrome de agotamiento (*Burnout*). Los hallazgos no solo indican ausencia de relación con una “personalidad tipo”, sino que confirman la relación con rasgos específicos y la capacidad de ajuste psicológico. Un rasgo relevante presente en los sujetos no agotados fue el optimismo, además de manifestar una perspectiva realista de los acontecimientos, capacidad de establecer contactos interpersonales y alto ajuste psicológico.

En otra investigación Sojo y Guarino (2006) al evaluar características personales, factores psicosociales, demográficos, económicos y de salud física y mental percibida en un grupo de desempleados encontraron que las personas optimistas, con alta autoestima y percepción de control mostraron menos síntomas físicos y psicológicos, concluyendo que estas variables sirven como factores de protección de la salud.

Correia y Rodríguez (2014) abordaron la relación entre dinámicas familiares, dificultad económica, autoconcepto, motivación al logro, sexo y el bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato, entre 15 y 18 años. Una de las conclusiones más relevantes fue confirmar que los sujetos con mayor bienestar psicológico tenían baja desesperanza y una orientación hacia evaluarse a sí mismos de manera positiva.

Finalmente, al relacionar el estilo atribucional con la depresión Seligman (2005) señala que un estilo de pensamiento pesimista puede tener un valor adaptativo, ser útil en la previsión de riesgos y en la toma de decisiones, pero si incrementa puede predisponer a los golpes depresivos, a la falta de iniciativa y mala salud.

OPTIMISMO Y ESPERANZA EN ADULTOS VENEZOLANOS

Las evidencias presentadas son concluyentes en cuanto a la importancia del optimismo como factor de protección de la salud mental y el desarrollo en bienestar. Contar con limitadas publicaciones científicas sobre su expresión y correlatos en muestras venezolanas motivó su abordaje en varias investigaciones que se concretaron en trabajos de grado para optar al título de Psicología en la Universidad Metropolitana de Caracas, cuyos aportes se presentan a continuación. Los estudios se enmarcan en la línea de investigación de la Profa. Pura Zavarce Armas, denominada Bienestar psicológico y su relación con vínculos afectivos, inteligencia emocional, motivación hacia el perdón, estilo atribucional optimista y esperanza, en adolescentes y adultos.

La misma pretende profundizar en el conocimiento sobre los procesos psicológicos que subyacen al comportamiento en cada dimensión del desarrollo mencionado, en adolescentes y adultos. Igualmente, con el abordaje de las relaciones que se identifiquen entre dichas variables y el bienestar psicológico, aportar evidencias científicas que faciliten la evaluación de modelos explicativos que se ajusten a la complejidad de los procesos en el contexto venezolano, así como el diseño de recursos orientados a la prevención y promoción del bienestar personal y colectivo.

Son relevantes los aportes empíricos de dos investigaciones con enfoque cuantitativo referidos al estilo atribucional optimista/pesimista y su relación con variables psicopatológicas y de salud mental. Se describe a continuación, la metodología y principales resultados para estructurar en el apartado final, las principales conclusiones integradas.

El primer estudio se orientó a asociar el estilo atribucional optimista/pesimista, los estilos de apego y diversas variables sociodemográficas con la ansiedad y el bienestar psicológico en adultos entre 20 y 65 años del Área Metropolitana de Caracas (Olivares, 2018). Fue una investigación descriptivo-correlacional de campo, con un diseño no experimental y transeccional-descriptivo, y un valor explicativo parcial (Hernández et al., 2008). Se trabajó con una muestra de 260 sujetos de ambos sexos, entre 20 y 65 años de edad, y se consideró el estado civil.

Los instrumentos utilizados fueron:

Cuestionario de estilo atribucional (ASQ) (Peterson et al., 1982), versión validez lingüística de expertos realizado por Ceballos y López (2018) y Olivares (2018).

Escala de relaciones sentimentales de Fraley et al. (2000) validada por Herrera y Lyon (2012). Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) de Spielberger y Díaz – Guerrero (1975). Escala de bienestar psicológico de Ryff (2007), versión validada por Zambrano (2018).

Los datos fueron trabajados con el estadístico de correlación bilateral de Pearson, para determinar la relación y se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Los resultados del estudio reportan dos perfiles predictivos en ansiedad (uno para ansiedad – estado y otro para ansiedad – rasgo), donde fue característica la esperanza como posible factor de protección. Los perfiles predictivos indican que los individuos con estado civil divorciado o viudo y desesperanzados tenderán a mayores niveles de ansiedad – estado. Mientras que los más jóvenes, con estilo atribucional más pesimista, estilo de apego inseguro, de sexo femenino que perciben bajos niveles de esperanza y tienen un estilo atribucional pesimista en situaciones positivas, tenderán a mayores niveles de ansiedad – rasgo.

En cuanto al bienestar psicológico resultaron cinco perfiles predictivos, donde se destaca que el estilo atribucional optimista y el vínculo afectivo saludable (seguro), se relacionan significativamente con la percepción de mayor bienestar psicológico, especialmente en las dimensiones de relaciones positivas, logros, autoaceptación y confianza. Se encontró que, en la dimensión de relaciones positivas, sujetos con un estilo atribucional más optimista y un estilo de apego seguro apreciarán mayores niveles de satisfacción. En cuanto a la dimensión de logros los sujetos de mayor edad, con estilo atribucional más optimista en situaciones positivas y estilo de apego seguro tendrán mayores niveles de bienestar. Con respecto a la dimensión de crecimiento personal y propósito de vida, la edad es la única que aporta al perfil mostrando que serán los sujetos más jóvenes quienes se inclinarán a valorar mayor satisfacción. En el perfil para la dimensión de autoaceptación y confianza, solamente los sujetos con estilo atribucional con tendencia optimista apreciarán mayor satisfacción. Por último, para la dimensión de competencia, no se obtuvo una correlación suficiente que sugiera un perfil predictivo. Finalmente, para el bienestar psicológico total, son

el estilo atribucional más optimista y un estilo de apego con tendencia a seguro, los que predicen mayores niveles de satisfacción.

Con respecto al segundo estudio, el mismo se orientó a identificar el efecto de la inteligencia emocional como mediadora en la relación entre el estilo atribucional optimista/pesimista y la repercusión que tiene en el bienestar psicológico y depresión en adultos jóvenes del Área Metropolitana de Caracas (Ceballos y López, 2018). Fue una investigación de tipo correlacional y explicativa, con un diseño no experimental y transversal, y su alcance explicativo. Contó con una muestra de 243 sujetos de ambos sexos, entre 18 y 30 años. Se consideró también el estado civil y la estratificación social a través del método Graffar-Méndez (Méndez y Méndez, 1994). Los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario de estilo atribucional (ASQ) (Peterson et al., 1982), versión validez lingüística de expertos, realizado por Ceballos y López (2018) y Olivares (2018). Escala de bienestar psicológico de Ryff (2007), versión validada por Zambrano (2018). Escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).
- Inventario de depresión de Beck (BDI-II) (1996), en su adaptación española (Sanz et al., 2003). Se utilizó el análisis de ruta para explicar la relación de las variables endógenas con una variable exógena y una mediadora, a través del programa AMOS 22 perteneciente al paquete estadístico *PAWS Statistics*. Esta técnica fue escogida bajo el supuesto que las variables de estudio son cuantitativas y, de acuerdo con el diagrama de Pedret et al. (2000), es el análisis adecuado para observar el efecto y la magnitud que ejerce el estilo atribucional optimista/pesimista y la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico y la depresión, y definir la existencia o no de un efecto modulador de la inteligencia emocional.

Los resultados más significativos del estudio indican en los adultos jóvenes de la muestra un predominio del estilo atribucional pesimista, donde la dimensión de personalización se inclinó hacia el pesimismo, tanto en eventos positivos como negativos aportando mayor peso hacia la construcción del estilo atribucional pesimista, mientras que en las dimensiones de permanencia y persistencia la tendencia fue optimista, especialmente en relación a eventos negativos. La esperanza en consecuencia se presentó en niveles altos y la inteligencia emocional promedio en los tres factores que la constituyen (atención, claridad y reparación). En cuanto al bienestar psicológico el puntaje se ubicó en el rango normal en sus cinco dimensiones

(relaciones positivas, logros, crecimiento personal y propósito de vida, autoaceptación y confianza, y competencia) por último, niveles bajos de depresión.

Por otro lado, solo dos relaciones significativas se asocian a las variables sociodemográficas con el estilo atribucional optimista/pesimista y el bienestar psicológico, demostrando así que el estrato I (clase alta) refleja mayores niveles de bienestar psicológico y estilo atribucional con tendencia optimista en comparación con los demás estratos (II, III y IV).

Con respecto a inteligencia emocional esta no modula la incidencia de las variables, sino es predictora de las mismas, por lo tanto, es comprendida como variable exógena teniendo una relación directa con el estilo atribucional optimista/pesimista y el bienestar psicológico. Se resalta que en dicha relación se excluye en su totalidad a la variable depresión, dado que, al existir niveles bajos de la misma, la relación no es significativa.

Al observar el análisis de ruta el factor de atención (percepción) ejerce un impacto negativo en la dimensión de logros del bienestar psicológico, indicando que a mayor atención menor valoración de bienestar en dicha dimensión. En cuanto al factor de claridad (comprensión) predice de manera positiva todas las dimensiones del bienestar psicológico y el estilo atribucional, entonces a mayor comprensión emocional mayor será la apreciación de bienestar y el estilo atribucional se inclinará más a ser optimista. Con el factor de reparación (regulación), este ejerce un impacto positivo sobre cuatro de las cinco dimensiones del bienestar psicológico (relaciones positivas, logros, crecimiento personal y propósito de vida, y autoaceptación y confianza) y predice de manera negativa al estilo atribucional, es decir, a mayor regulación emocional se inclinará a ser pesimista.



CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden de ambos estudios señalan prevalencia del estilo atribucional pesimista especialmente en el adulto joven, donde la dimensión de personalización es la que aporta más a la tendencia pesimista. Ello implica que la evaluación de las causas de los sucesos positivos, se ubican fuera de la persona, con una duración temporal y un impacto específico. Mientras que las causas de los eventos negativos se atribuyen a características internas de las personas, de carácter permanente en el tiempo y su impacto global.

La personalización hace referencia al espacio personal de responsabilidad que se le otorga a las causas. Como la tendencia fue pesimista la perspectiva construida otorga mayor responsabilidad a características personales asociadas a limitaciones y defectos, y lo bueno se atribuye a otros o al azar. De manera que puede ser una experiencia familiar tener altas expectativas en cuanto a responsabilidades propias que se perciben no alcanzables, limitaciones para observar la propia influencia en sucesos positivos, favorecer desvalorización y baja autoestima, desamor de otros, no valorar talentos que nutran nociones saludables de autoeficacia. El efecto personal consecuente puede influir negativamente en diferentes ámbitos del desarrollo de la persona, constituyéndose en un espacio relevante de atención, especialmente en los adultos jóvenes.

A pesar de la tendencia pesimista predominante, la esperanza en más de la mitad de la muestra de ambos estudios se ubicó en niveles altos. Las dimensiones que la constituyen son permanencia y persistencia de los eventos negativos y en ambas la tendencia fue optimista. La esperanza en niveles altos se refiere a considerar las causas de los eventos negativos como transitorias y específicas, ello puede favorecer la percepción que las propias acciones pueden influir en la vida limitando la desesperanza y cultivar la esperanza durante el tránsito de situaciones adversas (Seligman, 2006).

Por otro lado, las cogniciones consideradas como disfuncionales asociadas con la atribución de las causas y los vínculos afectivos, son las que predicen la experiencia ansiosa, tanto de forma temporal (estado), como de forma general o a lo largo del tiempo (rasgo) (Bartholomew & Shaver, 1998; Seligman, 2006; Olivares, 2018). Por

lo tanto, el estilo atribucional optimista, la esperanza y un estilo de apego seguro, se confirman como factores de protección de la salud mental, especialmente en la evaluación de eventos negativos o adversos, lo cual abre el espacio de prevención invitando a orientar intervenciones psicológicas y psicoeducativas que busquen su desarrollo.

Con respecto a la inteligencia emocional no modula la incidencia de ninguna variable, sino predice positivamente el bienestar psicológico y la atribución optimista. Las habilidades asociadas a la inteligencia emocional, como la capacidad para identificar las distintas emociones, los pensamientos que las provocan y regularlas, se convierten en dominios personales para aprender a cultivar el optimismo y la esperanza, así como apreciar un sano y óptimo funcionamiento psicológico. El que la regulación emocional ejerza un efecto negativo en la forma de interpretar los eventos positivos y adversos, da cuenta de la importancia que tiene el espacio personal en el control y regulación de los estados emocionales y su influencia en la interpretación. Si este espacio personal propicia mayor estilo atribucional pesimista, entonces es posible que a mayor control la persona tienda a interpretar considerando más responsabilidad personal sobre las causas en lo negativo y menos influencia en las positivas. Esta hipótesis se refuerza mayormente al recordar que la dimensión que más aportó al estilo atribucional pesimista fue la personalización, la cual predice descensos en la autoestima y es menos importante que la permanencia y persistencia en la predicción de la depresión (Abramson et al., 1978).

Las evidencias que aportan esos estudios con muestras venezolanas refuerzan la asociación del estilo explicativo pesimista como factor de vulnerabilidad o predisposición a desarrollar diferentes formas de malestar psicológico. Igualmente, ponen de manifiesto el espacio de prevención que se abre al orientar la intervención psicológica y psicoeducativa al desarrollo de estilos de pensamientos saludables optimistas y esperanzadores, junto a la atención de la dimensión personal y la autoestima, y el cultivo de una vinculación segura.



REFERENCIAS

Abramson, L.Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/lhreformulation.pdf>

Avia, M. y Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas*. (2.ª Ed.) Alianza.

Bartholomew, K., & Shaver, P. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? En Simpson, J. A. & Rholes, W. S. (Eds.). *Attachment Theory in Close Relationships*. Guilford. http://moemesto.ru/rorschach_club/file/14257751/display/bartholomew98.pdf

Bencomo, J., Paz, C. y Liebster, E. (2004). Rasgos de la personalidad, ajuste psicológico y síndrome del agotamiento en personal de enfermería. *Investigación Clínica*, 45(2), 113-120.

Berscheid, E. (2007). La mayor fuerza del ser humano, otros seres humanos. En Aspinwall, L. G. y Staudinger, U. M. (Eds.). *Psicología del potencial humano*. Gedisa.

Calvanese, N., García, H. y Velásquez, B. (2010). Optimismo y salud: perspectivas teóricas y consideraciones empíricas. En Garassini, M. E. y

Camilli, C. (Coord.). *Psicología positiva: estudios en Venezuela*. Monfort C.A.

Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós Ibérica.

Ceballos, M. A. y López, L. (2018). *Inteligencia emocional como mediadora entre estilo atribucional optimista/pesimista, el bienestar psicológico y depresión en adultos jóvenes de Caracas*. Trabajo de grado no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Correia, M. y Rodríguez, Y. (2014). *Influencia de la percepción de dificultad económica, dinámica familiar, autoconcepto, motivación al logro, desesperanza aprendida y sexo en el bienestar psicológico general*. Trabajo de grado no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Ferreira, V., & Sherman, A. (2006). The relationship of optimism, pain and social support to well-being in older adults with osteoarthritis. *Aging & mental health*, 11(1), 89-98. <https://doi.org/10.1080/13607860600736166>

Fredrickson, B. (2009). *Vida positiva. Cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Norma S.A.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de investigación*. (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, A. y Lyon, A. (2012). *Validación de la escala de relaciones sentimentales de Fraley, Waller Y Brennan (2000)*. Trabajo de grado no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López, F., Fosachea, S., Martin, L. y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de frustración en humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66473027/Respuestas_de_Frustracin_en_Humanos20210421-15919-98hbno.pdf?1619036877=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRespuestas_de_Frustracion_en_Humanos.pdf&Expires=1630510429&Signature=ajHXe9lR-KXkBvi-T7K-vkZwFPKY2RQakRyigrOL5~0L-rhdA-0bH0EDwxsg5Y7VUoldSjKukUe2yW00z6DlyH02eCwLCOcUOUdII9UCNnx6Kzu36pJHSdTK97HYQ4OFxjPqCD4HBO-4LaLQI00s7ja7Q9OkCFjH4TShEGVvmz72TpGqlxJUGEiiF4BiC23UYxAUE25KPNd-W6y30Rb9pi22tuUdv1dFKPgxbTSGwZRM3FeSdhs5xqOmtu80bqhkMoe7ptM82UXtrqiEeclhjH1BqbZn92QKG9FZF~DLl6vzZICow9-LT4EwYBV6mvLKMOCi4bDr1l0owt8PFR-li-GE-g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/13607860600736166>

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. URANO

Méndez, H. y Méndez, M. (1994). *Sociedad y estratificación. Método Graffar*. Méndez Castellano. FUNDACREDESA. <http://www.yyy.files.wordpress.com/2008/08/meto-do-graffar-mendez-castellano.pdf>

Moreno, Y. y Marrero, R. J. (2015). Optimismo y autoestima como predictores de bienestar personal: diferencias de género. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 27-36. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045363004.pdf>

Olivares, M. (2018). *Estilo atribucional optimista/pesimista, estilo de apego, y su relación con ansiedad y bienestar psicológico en adultos del Área Metropolitana de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Pedret, R., Sagnier, L. y Camp, F. (2000). *Herramientas para segmentar mercados y posicionar productos: análisis de información cuantitativa en investigación comercial*. Deusto.

Peterson, C. Semmel, A.; Von Baeyer, C.; Abramson, LY; Metalsky, GI & Seligman, ME. (1982) The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research* 6 (3): 287-299

Peterson, C. y Park, N. (2009). El estudio de las fortalezas humanas. En Vázquez, C. y Hervás, G. (Coord.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Alianza

Ridder, D., Schreurs, K., & Bensing, J. (2000). The relative benefits of being optimistic: Optimism as a coping resource in multiple sclerosis and Parkinson's disease. *British Journal of Health Psychology*, 5(2), 141-155. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/135910700168829>

Ryff, C. y Singer, B. (2007). Ironías de la condición humana: bienestar y salud en el camino a la mortalidad. En Aspinwall, L. G. y Staudinger, U. M. (Ed.). *Psicología del potencial humano*. Gedisa.

Sanjuan, P. y Magallares, A. (2006). Estilo atributivo negativo, sucesos vitales y sintomatología depresiva. *Revista de Psicopatología y psicología clínica*, 11(2), 91-98. ht-

[tp://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2006-3201DF9F-422F-B958-4E0A-668F78C310A1/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2006-3201DF9F-422F-B958-4E0A-668F78C310A1/Documento.pdf)

Sanjuan, P., Magallares, A., González, J. y Pérez-García, A. (2013). Estudio de la validez de la versión española del cuestionario de estilo atribucional ante situaciones negativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(1), 61-71. http://www.aepcp.net/arc/05_2013_n1_sanjuan_magallares.pdf

Sanz, J., Perdigón, A. y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280. <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617972001.pdf>

Seligman, M. E. (2005). *La auténtica felicidad*. Ediciones Buenos Aires S.A.

Seligman, M. E. (2006). *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Grijalbo S.A.

Seligman, M. E. (2011). *La vida que florece: una nueva concepción visionaria de la felicidad y el bienestar*. Ediciones Buenos Aires S.A.

Sojo, V. y Guarino, L. (2006). *Evaluación de factores psicosociales relacionados con la salud global de un grupo de desempleados venezolanos*. Trabajo de Maestría en Psicología no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Southall, D., & Roberts, J. (2002). Attributional style and self-esteem in vulnerability to adolescence depressive symptoms following life stress: a 14-weeks prospective study. *Cognitive Therapy and Research*, 26(5), 563-579. <https://www.acsu.buffalo.edu/~robertsj/southall&roberts.2002.pdf>

Spielberger, C. y Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE: Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. Manual Moderno.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En Vázquez, C. y Hervás, G (Eds.). *Psicología positiva aplicada*. Desclée De Brouwer.

Zambrano, D. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff (2006), en adultos de 20 a 82 años de la zona Metropolitana de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

BIENESTAR: APORTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LA LOGOTERAPIA



María Elena Garassini Chávez³

.....



RESUMEN

El estudio y la promoción del bienestar ha tomado gran auge en el siglo XX, aunque no es un tema nuevo, ya que ha sido planteado desde los filósofos y pensadores griegos que hablaban de la eudaimonía entendida como la felicidad que proviene del buen espíritu, genio o conciencia (*eu: buen, daimon: espíritu*). El discurso de Martin Seligman como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) en 1998, donde señala que la psicología como ciencia tiene como objetivo tanto curar lo que está roto como promover lo mejor de cada persona, dio nacimiento a un corpus de investigaciones referidas al bienestar humano, aspectos positivos y virtuosos de comportamiento que se denominó psicología positiva. La teoría del bienestar de la psicología positiva plantea que el bienestar está constituido por cinco elementos: emociones positivas, experiencias óptimas, relaciones interpersonales, sentido de vida y logros, y un eje transversal constituido por las fortalezas del carácter. La logoterapia o terapia del sentido considerada como una forma de análisis existencial, fue creada por el doctor Viktor Frankl tras sus vivencias como prisionero de guerra en los campos de concentración Nazi. Frankl habló por primera vez de logoterapia en 1926, ante un público académico durante una conferencia realizada en la Asociación



Académica para la Psicología Médica, fundada por Fritz Wittels, Maximilian Silbermann y Frankl. La logoterapia posee una serie de principios y técnicas para el trabajo terapéutico en forma individual y grupal que buscan despertar en los individuos su dimensión espiritual o noética que nunca enferma, pero puede estar dormida. El centro de sus planteamientos refiere a la importancia del sentido de vida para un desarrollo pleno considerando el desarrollo de los valores de creación, experiencia y actitud, y la falta de sentido como la neurosis noógena, que viven muchas personas.

La psicología positiva integra el desarrollo del sentido de vida como cuarto elemento del bienestar y de igual manera lo integra en la clasificación de las fortalezas del carácter en la virtud de la trascendencia, particularmente representada en la fortaleza de la espiritualidad. Los planteamientos centrales de la psicología positiva, así como de la logoterapia nos permiten identificar los puntos de encuentro entre ambos así como los aportes de cada uno a la comprensión actual de bienestar.

Palabras clave: bienestar, psicología positiva, logoterapia, fortalezas del carácter, sentido de vida.



ABSTRACT

The study and promotion of well-being has taken a great boom in the 20th century, although it is not a new topic, since it has been raised by the Greek philosophers and thinkers who spoke of eudaimonia. Martin Seligman's speech as president of the APA in 1998, where he points out that psychology as a science aims both to heal what is broken and to promote the best in each person, gave birth to a body of research on human well-being, aspects positive and virtuous behavior that was called Positive Psychology. The theory of well-being of Positive Psychology states that well-being is made up of five elements: positive emotions, optimal experiences, interpersonal relationships, meaning of life and achievements, and a transversal axis made up of character strengths. Logotherapy or Sense Therapy, considered as a form of existential analysis, was created by Dr. Viktor Frankl after his experiences as a prisoner of war in the Nazi concentration camps. Frankl first spoke about Logotherapy in 1926, before an academic audience during a conference held at the Academic Association for Medical Psychology, founded by Fritz Wittels, Maximilian Silbermann, and Frankl.



Logotherapy has a series of principles and techniques for individual and group therapeutic work that seek to awaken in individuals their spiritual or noetic dimension that never falls ill but can be asleep. The center of his proposals refers to the importance of the meaning of life for a full development considering the development of the values of creation, experience and attitude, and the lack of meaning such as noogenic neurosis, experienced by many people. Positive psychology integrates the development of the meaning of life as the fourth element of well-being and in the same way integrates it in the classification of the strengths of character in the virtue of Transcendence, particularly represented in the strength of spirituality. The central approaches of Positive Psychology as well as Logotherapy allow us to identify the meeting points between both as well as the contributions of each to the current understanding of well-being.

Keywords: well-being, positive psychology, logotherapy, strengths of character, meaning of life.

INTRODUCCIÓN

Aprender sobre el bienestar humano se ha convertido en un clamor en siglo XXI gracias a la declaración del Dr. Martin Seligman en el año 1998 como presidente de la APA, donde señaló que su mandato tendría como misión enfatizar el interés hacia una psicología “más positiva” vale decir, considerar el estudio del bienestar humano, así como el estudio de las patologías y la inteligencia. La psicología no es solo el estudio de los trastornos y debilidades, sino las potencialidades y virtudes del ser humano (Seligman, 2002). La psicología positiva es el estudio científico de la psique saludable para contrarrestar el foco en los estudios de los trastornos de la psique y brindar un corpus teórico sobre los procesos, las condiciones y los mecanismos que permitan describir el buen vivir. Sus objetivos son ampliar el foco del modelo tradicional biomédico, que la psicología heredó de la medicina, al investigar el bienestar psicológico identificando, midiendo y logrando aumentar la promoción de una vida saludable en los diferentes contextos del quehacer humano (Lupano y Castro, 2010).

Cuando revisamos los antecedentes conceptuales que dieron origen a la psicología positiva nos encontramos con los aportes de Viktor Frankl desde la logoterapia, las teorías humanistas y la inteligencia emocional. Todas ellas hacen énfasis en la importancia de la autorrealización, el sentido de vida y la gestión emocional como un aspecto fundamental, como una brújula, que guía el desarrollo humano.

Retomando el norte de la psicología positiva, el estudio científico del bienestar que permite el florecimiento humano a través de los elementos contenidos en la teoría del bienestar del PERMA: emociones positivas, experiencias óptimas, relaciones interpersonales, sentido de vida y fortalezas del carácter, vemos como el sentido de vida, es considerado dentro de este marco conceptual como una de las fuentes de bienestar en la vida de las personas. De esta manera, presentar los planteamientos de Viktor Frankl sobre la logoterapia o terapia del sentido, que fueron la fuente de inspiración de uno de los pilares (la M de Meaning) de la teoría del bienestar PERMA de la psicología positiva permite por un lado contar con un marco conceptual, que desde el análisis existencial realiza grandes aportes a la comprensión de la dimensión noética o espiritual del ser humano y por otro lado es de gran utilidad para comprender con mayor profundidad, amplitud y consciencia el sentido de vida, como una de las fuentes de bienestar de la teoría PERMA de la psicología positiva.

El capítulo contendrá como primer apartado una presentación general de la psicología positiva, posteriormente de la logoterapia, finalmente el sentido de vida dentro de la psicología positiva. Como cierre se presentan unas reflexiones finales sobre los aportes de ambos marcos conceptuales para el estudio actual de bienestar.

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La historia de la psicología positiva es la historia de la evolución del estudio del hombre tanto en su cuerpo físico, psicológico, social e incluso espiritual. Las angustias de los hombres primitivos ligadas a la supervivencia y la defensa de los peligros, así como posteriormente los grandes pensadores de Atenas centrados en el miedo y la muerte, marcan la prevalencia en la comprensión y solución de los problemas y aspectos dolorosos y el malestar en el comportamiento humano.

El nacimiento de las ciencias médicas, la filosofía, la sociología, las grandes religiones, y también la psicología como ciencia estuvo centrada en la comprensión del ser humano en su dimensión negativa o sufriente. De esta manera la psicología se avocó en sus inicios al estudio, explicación y ayuda en los comportamientos patológicos y las enfermedades mentales. Las teorías y marcos conceptuales múltiples que se derivaron aportaron explicaciones de la formación y el funcionamiento psíquico del ser humano, así como las causas y el desarrollo de las patologías mentales en los diferentes periodos del ciclo vital. Estudios desde la genética, la bioquímica, la psicología, la sociología aportaron insumos para la comprensión del comportamiento humano y el desarrollo de intervenciones desde la psicoterapia, así como la intervención farmacológica.

En el siglo XIX el pensamiento occidental se sustenta en el paradigma científico del positivismo clásico, donde la investigación experimental es la forma privilegiada de estudio. El hito que marca su presencia en los estudios del ser humano es la puesta en marcha del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, por Wilhelm Wundt en 1879. Complementario al privilegio de los estudios experimentales se presenta la prevalencia del modelo médico para la curación del cuerpo. De esta forma el tratamiento de las enfermedades mentales copia este modelo biomédico, siendo Sigmund Freud quien lideriza el estudio y tratamiento de las mujeres con histeria (Gancedo, 2008).

Desde la filosofía también encontramos concepciones del ser humano que constituyen consideraciones imperantes de la época. René Descartes promulgaba una concepción dualista del ser humano donde la mente y el cuerpo constituían dos dimensiones separadas del ser humano. Por esta razón la psicología debía estudiar, intervenir y curar la psique, así como la medicina estudiaba, intervenía y curaba el cuerpo (Gancedo, 2008).

El estudio de las potencialidades y aspectos positivos del comportamiento humano no había obtenido la atención de la comunidad académica dado el énfasis en la enfermedad mental, su estudio, tratamiento e intervención. De esta manera, en la atención a las personas afectadas por trastornos mentales, producto de las guerras mundiales en el siglo XX, no se consideraban sus potencialidades como un recurso para su recuperación en su dimensión física-biológica, como tampoco en su dimensión psíquica-psicológica.

Seligman en su discurso inaugural como presidente de la APA en 1998, tras un profundo análisis de la psicología como ciencia que estudia el ser humano, reconoce que la misma tiene tres grandes focos de atención que son: el estudio de las patologías y el sufrimiento humano, el estudio de la inteligencia como característica diferencial del ser humano y el estudio de las potencialidades humanas para promover el bienestar personal y colectivo. En ese mismo discurso hizo y resaltó que la psicología debía atender tanto las debilidades como fortalezas o aspectos luminosos del ser humano. Resaltó además que las personas en general, y sin padecer ningún trastorno tienen una gran capacidad de recuperarse como personas íntegras mediante el descubrimiento de una dimensión positiva en las situaciones críticas. Este reconocimiento de una dimensión sana y con gran potencial en el ser humano es heredada por la psicología positiva de la logoterapia y los estudios de Viktor Frankl. Estudiar y generar un marco conceptual de los mecanismos y condiciones que permitan el desarrollo pleno de todos los individuos ha sido una asignatura pendiente en la psicología como ciencia (Seligman, 2002).

Haciendo un recuento histórico, el modelo médico alrededor de los 50 empieza a mostrar debilidades y se presenta insuficiencias para comprender y atender los retos que la sociedad de la posguerra requería. La conceptualización de la salud-enfermedad entra al debate público y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1947, generando una definición de salud que va más allá de la simple ausencia de enfermedad, considerándola como un estado completo e integral de bienestar que abarca las esferas física, mental y social del ser humano (Gancedo, 2008).

Paralelo al llamado de atención de la OMS en referencia a la concepción integral de la salud, alrededor de la década de los 50 y 60, la psicología humanista promulga que el estudio del ser humano debe tener su norte en la satisfacción de las necesidades que van desde las más básicas que pertenecen a la esfera de lo físico-biológico, pasando por lo social-relacional y lo psicológico-emocional, que permite a cada individuo alcanzar su autorrealización. En sus marcos conceptuales, los representantes de esta corriente, Rogers (1993) y Maslow (1991) hacen énfasis en el estudio de la población sana centrándose en la experiencia subjetiva, las libertades individuales al momento de elegir y la importancia del significado individual. El uso consciente de los recursos personales es destacado como uno de los principios fundamentales para enfrentar en forma saludable los retos y dificultades que la vida nos presenta.

El surgimiento de la psicología humanista es el primer paso al llamado **enfoque salugénico** que otorga el foco de la salud psíquica al desarrollo de las potencialidades del psiquismo. Esta tendencia a considerar y desarrollar las potencialidades del ser humano hace importantes aportes a la práctica de la psicoterapia. Por otro lado, en el campo de las ciencias sociales, por adecuarse a su objeto de estudio, también brinda su legado en la filosofía existencial y el método fenomenológico. Este legado no generó aun mayor impacto en el ámbito de la academia, por la fuerte influencia de la ciencia empírica tradicional (Arancibia et al., 2000).

La consolidación del enfoque salugénico en la medicina, las ciencias sociales y la psicología apareció en los años 80 desarrollándose el principio de promoción de la salud. Específicamente en la psicología se inician investigaciones y aplicaciones en la concepción de la salud y su promoción tomando fuerza el área de la psicología de la salud que se encarga de estudiar el continuum salud-enfermedad incorporando el modelo salugénico. De esta manera la psicología como ciencia empieza a desarrollar interés y a integrar estudios en temas vinculados a las potencialidades humanas y su desarrollo. Las investigaciones sobre el apego (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1986), el bienestar psicológico (Diener, 1994; Ryan et al., 2008; Ryff & Singer, 1998), la creatividad (Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 2008; Sternberg, 1997), inteligencia emocional (Goleman, 1996; Steiner, 2002), inteligencias múltiples (Gardner, 1998), la resiliencia (Cyrlunik, 2007), entre otros, son evidencias del creciente florecimiento del estudio de las características positivas del ser humano.

El corpus de investigaciones sobre las potencialidades humanas ha permitido evidenciar como el desarrollo y promoción del bienestar humano han servido de **amortiguadores** contra las patologías del psiquismo y como **promotores** de una salud integral que permea las esferas físicas, psicológicas y sociales del desarrollo humano. Mirando

el impacto del estudio de lo positivo, incluso más allá de estas dos dimensiones, el desarrollado de las cualidades, virtudes y fortalezas de los seres humanos pueden ser recursos para afrontar las adversidades y los traumas, derivándose pautas de tratamiento y rehabilitación que permiten aumentar su capital psicológico y mejorar la calidad de vida (Lyubomirsky, 2008; Ryff y Singer, 2007; Seligman, 2002; Vázquez y Hervás, 2009).

Los principios de la prevención y promoción de la salud derivados del estudio científico y acucioso de las potencialidades del ser humano (Ryff y Singer, 2007), así como el tratamiento y rehabilitación (Vázquez y Hervás, 2009), brinda el norte de investigación de la producción científica de los representantes del modelo salugénico. Estos modelos han llevado también al desarrollo de programas de formación en contextos internacionales y nacionales (Cabrera y Caldas, 2019; Norrish et al., 2013).

¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA POSITIVA?

La psicología positiva o ciencia del bienestar es el estudio científico de las potencialidades o aspectos positivos del ser humano. Su énfasis en el conocimiento y la potenciación apuntan a la promoción del bienestar subjetivo y nos dan un marco conceptual idóneo para la promoción de la salud. Recordemos que la inclusión del estudio de los aspectos positivos del ser humano (potencialidades, fortalezas o virtudes), y no solo la enfermedad es llamado enfoque salugénico.

Todos los resultados y hallazgos sobre las potencialidades humanas, surgidas del modelo salugénico han servido como activos útiles para diseñar intervenciones eficaces. De esta manera conocer los recursos psicológicos y las fortalezas personales, así como promover su desarrollo se ha convertido en responsabilidad de educadores, padres, entrenadores y empresas (Delle Fave et al., 2009).

A inicios del siglo XX, la psicología positiva y los tres pilares iniciales del bienestar (las fortalezas humanas, las emociones positivas y las instituciones positivas) representan la base del enfoque salugénico (Seligman, 2002). El padre de la psicología positiva, Martin Seligman nos plantea el concepto de felicidad presentada como felicidad duradera, remitiéndonos a la fórmula de la felicidad propuesta por la investigadora Sonja Lyubomirsky:

$$F = G + C + V$$

En esta fórmula la “F” representa la felicidad duradera, la “G” alude a los factores genéticos (herencia), la “C” remite a las circunstancias de la vida (donde el control y manipulación de las mismas es relativo) y el factor “V” es el indica la propia voluntad. Los estudios evidencian que el factor de la voluntad es el que ejerce mayor influencia en la percepción del bienestar (Lyubomirsky, 2008; Seligman, 2002).

El inicio del siglo XXI comienza a revelarnos los hallazgos de las investigaciones sobre el bienestar humano encontrando que los individuos felices son más longevos y tienen mejor salud, a su vez en el ámbito laboral son más productivos y valorados, en la salud física soportan mejor el dolor, son más precavidos con el cuidado del cuerpo y su seguridad, así como sus emociones positivas compensan las negativas. De igual manera, tienden a ser más sociables y tener mejores relaciones interpersonales (amigos, parejas y grupos) presentando menor soledad a la vez que son más altruistas centrándose menos en ellos (Seligman, 2002). También, las personas felices presentan mayor sabiduría y disposición a ser curiosas y sentir placer por aprender, para tomar decisiones importantes en la vida real (Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. 2000; Seligman, 2002).

La integración de las teorías humanistas a esta naciente ciencia del bienestar o psicología positiva incluyendo los aportes de Frankl sobre el sentido de la vida, permitieron entender que la promoción del bienestar partía del involucramiento de las personas en los detalles de la vida, el crecimiento personal y la entrega o donación a otros, una causa, una persona; la dedicación a algo mayor que uno mismo (Frankl, 1963).

Al considerar estos principios, la primera propuesta de bienestar de la psicología positiva propuso el cultivo de tres grandes pilares para el logro de la felicidad: vida placentera, vida comprometida y vida con sentido (Seligman, 2002).

La “vida placentera” se desarrolla cultivando emociones positivas (placeres y gratificaciones) en el pasado-presente-futuro; la segunda, “vida comprometida” se logra generando fluidez en aquellas actividades donde se utilizan nuestras fortalezas para asumir retos y, la “vida con sentido” se cultiva con la práctica de las fortalezas más desarrolladas para el logro de metas que vayan más allá del interés personal y se dirijan hacia el bien común.

Martin Seligman en una nueva publicación en el año 2011, el libro “*La vida que florece*” amplía la teoría del bienestar de la psicología positiva planteando cinco elementos y un eje transversal (las fortalezas del carácter). El foco de estudio pasa de la felicidad al nuevo núcleo de la psicología positiva que es el bienestar, siendo el patrón

de oro para medir el bienestar, el crecimiento personal y el objetivo de la psicología positiva es aumentar dicho crecimiento. En su cruzada por divulgar las implicaciones de la psicología positiva para el desarrollo pleno de todas las personas, Seligman hace uso de el símil del cuidado de las plantas y su florecimiento, con la identificación y uso de las potencialidades humanas para el desarrollo del bienestar.

Mostramos los cinco elementos de la teoría del PERMA (emociones positivas, absorción, relaciones, sentido y logros) presentados por Martin Seligman, como aquellos que todas las personas deben identificar y cultivar en forma personalizada para alcanzar el bienestar (Seligman, 2011):

- (*Positive emotions*) emociones positivas: las emociones positivas son las reacciones psicofisiológicas que presentamos ante los eventos externos e internos que percibimos y valoramos como placenteros. Las emociones positivas (como la alegría y el interés) que amplían nuestro repertorio de acciones, se complementan con las emociones negativas (como el miedo y la rabia) que nos permiten reaccionar ante los estímulos que valoramos como peligrosos y nos ayudan a la supervivencia. El reconocimiento y disfrute consciente de las emociones positivas promueve el bienestar y contrarresta el efecto perturbador de las emociones negativas.
- (*Engagement*) absorción: es el estado atencional que nos permite estar absortos en una actividad que nos reta y para la cual poseemos las habilidades necesarias para su realización. Se involucran, de igual manera el uso de las fortalezas y se generan los estados de fluidez, que al igual que la emociones positivas, pueden ser cultivados en forma muy variada. Se hace presente en la realización de actividades donde somos hábiles y realizarlas nos hace cada vez más expertos. Estas pueden ser deportes, música, actividades manuales, lectura, cocina, entre otras. Durante los estados de fluidez la percepción del tiempo es subjetiva, se obtiene una gran satisfacción obteniéndose estados de fluidez encontrándonos ante una experiencia óptima.
- (*Relationships*) relaciones interpersonales: las relaciones interpersonales basadas en una sana interdependencia y el apoyo mutuo constituyen fuentes de bienestar. Las relaciones sanas y seguras permiten el disfrute de la otra persona permitiendo profundizar, negociar y alinear expectativas con ella en cada encuentro. Para muchos autores de la psicología positiva el cultivo de las relaciones interpersonales es el centro de la vida y el crecimiento humano, porque somos seres gregarios e interdependientes.

- (*Meaning*) sentido: cuando buscamos el bien común aportando desde nuestras fortalezas obtenemos bienestar y estamos cultivando el sentido de vida. Este elemento está asociado con la experiencia de formar parte y estar al servicio de algo más grande que la propia persona. Cuando nuestras acciones dejan un legado en cualquiera de los ámbitos de la vida, estamos frente al bienestar que caracteriza al *meaning* o sentido de vida.
- (*Achievement*) logros: se asocia al cumplimiento de metas donde se utiliza la perseverancia y la determinación. Se basa en el hecho que las personas persiguen alcanzar el éxito, el desempeño y la ejecución por su valor intrínseco. Es el esfuerzo en forma persistente que los individuos realizan para alcanzar un objetivo que les interesa y les permite crecer.

Las fortalezas humanas son el eje transversal de la teoría del PERMA, son los recursos con los que contamos para potenciarnos, crecer y poder contribuir. Para algunos autores las fortalezas del carácter son nuestro capital psicológico, nuestras creencias sobre nosotros mismos, los demás y el funcionamiento del mundo. Estos recursos propios son los insumos para enfrentar el día a día y emprender nuevos retos. La puesta en práctica de las fortalezas se evidencia en la capacidad de trabajar en equipo, el deseo de aprender, la humildad, la perseverancia, el sentido del humor, la creatividad, la curiosidad, entre otros. Ellas nos permiten resolver problemas y hacer propuestas en los sistemas humanos donde nos desenvolvemos: trabajo, familia, amigos, vecinos, comunidad.

LA LOGOTERAPIA

La logoterapia es la tercera escuela vienesa de psicoterapia, después del psicoanálisis de Freud y la escuela adleriana, siendo más un enfoque o actitud de tipo existencial-humanista y **un complemento de la psicoterapia en general y no otra escuela**. El método terapéutico de la logoterapia dirige a la persona a ser consciente de su propia y fundamental responsabilidad frente a la misión única que le corresponde a su vida, a la cual está llamado a dar una respuesta personal basada en su libertad. El ser humano, según Frankl tiene una unidad antropológica en la multiplicidad ontológica: cuerpo (dimensión o nivel biológico, fisiológico “vida”), psique (dimensión o nivel psicológico, sociológico “consciencia de la vida”) y espíritu (dimensión o nivel espiritual, noético “voluntad de darle un sentido-significado a la vida”). La dimensión espiritual es específicamente humana y esencial, contiene y expande a las dimensiones física y psíquica (Luna, 2015).

La logoterapia o terapia del sentido tiene sus basamentos en el análisis existencial y se derivó de los planteamientos de Viktor Frankl al describir las neurosis noógenas, aquellas producidas por la pérdida del sentido de la vida. De esta manera la logoterapia tiene una carga importante de sustento filosófico basado en la búsqueda de significado de la vida que se presenta en las personas ante el vacío existencial. Este vacío existencial, producto del no despertar de la dimensión noógena o noética del individuo, (ya que esta dimensión humana no se enferma, pero si puede estar nublada, escondida o dormida), es la causante de síntomas psicológicos, emocionales y físicos. Los aportes de filósofos como Kierkegaard, Heidegger y Husserl están presentes en la obra de Frankl, padre de la terapia del sentido.

Considerando los planteamientos de la Organización mundial de la Salud (OMS, 1998) al definir el concepto de salud se consideran los dominios del bienestar físico, psicológico, social y espiritual-transcendental. Desde esta perspectiva la consideración del dominio del bienestar espiritual-transcendental como un elemento que impacta la salud nos invita a retomar e integrar los planteamientos de la logoterapia centrados en la importancia del sentido de vida y la espiritualidad.

Decir sí a la vida ante cualquier circunstancia, implica que la vida tendrá sentido a pesar de las adversidades con que las personas se enfrenten a lo largo de la vida. Según Frankl, esta búsqueda de significado, que constituye el impulso vital, es el motor de la existencia sumado a los planteamientos de sus maestros y antecesores que promulgaban la importancia del placer y del poder en la motivación humana. Las personas siempre pueden manejar, hasta cierto punto su libertad, puesto que pueden al menos tomar una postura ante las adversidades que le acontecen. Según Fabry (1977, citado por Luna, 2015) la logoterapia se basa en tres principios: para las personas la vida tiene sentido en cualquiera circunstancia; el hombre es dueño de una voluntad de sentido y se siente frustrado o vacío cuando no puede hacer uso de ella; la persona es libre, dentro de sus circunstancias para realizar el sentido de su existencia.

El significado se descubre, ya existe como parte de la naturaleza humana, pero es relativo y subjetivo en cuanto a que se refiere a una única persona que vive una experiencia determinada y particular, y por lo tanto es válido ese significado para esa sola persona. Cuando ese significado no es descubierto o está dormido el sufrimiento humano encuentra un caldo de cultivo.

TEORÍA DEL SER HUMANO: SUFRIMIENTO Y SIGNIFICADO

Para Viktor Frankl el hombre presenta tres dimensiones: la somática o física, la mental o psíquica y la noógena o espiritual. Cuando la dimensión espiritual no se ha desarrollado nos encontramos con el caldo de cultivo propicio para el desarrollo de las alteraciones psicológicas. Para el desarrollo de una vida plena que promueva e integre la dimensión noética del ser humano Frankl nos plantea el cultivo de tres tipos de valores que conducen al significado y, por ende, al bienestar humano: los valores **de creación**, asociados con el trabajo y la contribución a la sociedad, los de **experiencia** (productos de las relaciones con personas y vivencia de sensaciones) y los de **actitud** relacionados con la capacidad de resiliencia y superación del sufrimiento. La presencia en la vida de esta trilogía de valores permite el afrontamiento de la desesperación en situaciones de oscuridad existencial y fortalece la capacidad humana de la responsabilidad y la libertad ante las elecciones vitales. Para Frankl las patologías mentales provienen del significado que le damos al **sufrimiento que puede ser en muchos casos inevitable**, y no el malestar en sí mismo. Este principio que constituye el centro de la propuesta logoterapéutica del optimismo trágico, va en contra del reduccionismo del conductismo (Luna, 2015).

Frankl creía que la muerte podía enriquecer el sentido de nuestra vida, si viviéramos para siempre estaríamos posponiendo cada acto hasta el infinito. El conocimiento de que la vida posee límites puede ser utilizado como motivación para aprovechar cada situación y vivirla de una mejor manera. En la logoterapia se ve como algo positivo que haya una cierta dosis de **conflicto** en nuestro quehacer cotidiano. La búsqueda del sentido puede surgir de cierta tensión interna y no siempre de lo equilibrado, la tensión se produce entre lo que ya se ha logrado y lo que aún falta por obtenerse estimulando de esta manera a que vayamos por más desafíos. La vida es siempre un reto que nos traerá tensiones, lo que nos trae el reto personal de conseguirle un sentido (Alvez, 2013).

Por otra parte, y ampliando sobre el tema del sufrimiento Frankl plantea que no todos los problemas psíquicos, ni todos los dolores pueden ser eliminados terapéuticamente. Algunos deben ser soportados y cuánto más sabe uno por qué y así encontrar una para qué, tanto mejor se pueden soportar. Para hacer eso es necesario que exista alguna cosa, una persona amada o una tarea por cumplir que tienen ne-

cesidad de uno y por amor a ello se puede aceptar un gran dolor. Se habla de una actitud valiente ante el sufrimiento inevitable gracias a no estar solo en el mundo, encontrando sentido en el dolor. En nuestra sociedad hay una búsqueda compulsiva de la felicidad que no permite explorar el crecimiento y el aumento de la tolerancia a la frustración que produce el dolor (Luna, 2015).

TIPOS DE NEUROSIS SEGÚN FRANKL

Frankl en su estudio de las personas y el papel que juega el sentido en sus vidas describió diversos tipos de neurosis en función de las causas que las provoquen. Entre ellas destaca la neurosis noógena que ha sido objeto de estudio central en la logoterapia (Luna, 2015).

NEUROSIS NOÓGENA

La neurosis noógena es el mayor motivo de consulta de los logoterapeutas, es aquella que aparece ante la pérdida del sentido de la vida, cuando se presenta el vacío existencial. Es la consecuencia de la no satisfacción de la dimensión noógena o espiritual del ser humano. La desesperanza y la pérdida de sentido de vida ocurren cuando los individuos no consiguen **dar significado a su sufrimiento** generándose entonces las neurosis noógenas.

NEUROSIS COLECTIVA

En la vida moderna conviven personas en grandes urbes que comparten un mismo sistema de creencias que conforman la cultura, y una misma realidad histórica que las reta viéndose afectadas por las denominadas neurosis colectivas. Estas neurosis colectivas se pueden presentar con actitudes que pueden ser agrupadas en cuatro denominaciones: **la conformidad** que se caracteriza por adherirse al comportamiento de la mayoría y es pensamiento colectivista, **el fatalismo** donde se atribuyen todos los sucesos a causas externas y no hay uso de la libertad y la responsabilidad, **el fanatismo** donde el colectivo, desde una postura fundamentalista idealiza las

creencias del grupo de pertenencia y es intolerante a los otros, y la **falta de atención al futuro** donde prevalece una postura indiferente ante la realidad centrada en la resolución de las necesidades inmediatas.

NEUROSIS DE DOMINGO Y DE DESOCUPACIÓN

La ocupación permanente del tiempo y la importancia de tener una vida llena de logros caracteriza a los seres humanos de la actualidad. Esto hace que el trabajo y las ocupaciones generen agotamiento en las jornadas diarias. A la llegada de momentos de ocio o menor exigencia de acciones como lo son los fines de semana y particularmente los domingos pueden aparecer sentimientos de minusvalía, apatía e incluso vacío existencial que en logoterapia se denominan como neurosis de domingo.

Ante la presencia de largos periodos de la actividad usual de cada individuo, presentándose como una neurosis de domingo prolongada aparece la neurosis de desocupación generalmente producida por la pérdida del trabajo, la maternidad o cualquier ocupación que llenaba el tiempo de las personas generando inutilidad y apatía por la ausencia de retos vitales.

OTRAS NEUROSIS: PSICÓGENA, REACTIVA, SOMATOGÉNICA Y PSICOSOMÁTICA

La clasificación de las neurosis psicógenas está referidas a la presencia de los factores que originan la alteración: **las reactivas** que tienen causas de tipo psicológico como las creencias y las actitudes, y se deben a una forma de respuesta del organismo a la presencia de síntomas somáticos o psicológicos, **las psicosomáticas** caracterizadas por la presencia de síntomas físicos causados por factores psicológicos (ejemplo asma) y **las somatogénicas** que se deben a disfunciones biológicas, como el hipertiroidismo o la reactividad excesiva del sistema nervioso, y el sentido de vida en psicología positiva.

Según Alves (2013) la psicología positiva y la logoterapia tienen en común **la potenciación del ser humano**, en ambos abordajes **predomina la conciencia** (si bien el

inconsciente es importante no toma tanta relevancia como para el psicoanálisis). En la logoterapia se habla del **inconsciente espiritual**, instancia propia del ser humano que nunca se enferma y siempre es posible rescatarla, hasta en las situaciones más adversas.

La psicología positiva y la logoterapia son enfoques que se centran en **la prevención**, atendiendo a las personas antes que las dificultades y los conflictos aparezcan haciendo resaltar las potencialidades de cada persona. Viktor Frankl, durante los años 30, fue un pionero en la creación de centros de consulta juveniles que abordaban las problemáticas existenciales. Martin Seligman coordina una Red de psicología positiva constituida por tres centros que se fundaron a inicios del siglo XXI para apoyar con estudios científicos el bienestar humano: el centro de estudio de las emociones positivas, el centro encargado del estudio de la personalidad positiva y el que estudia las instituciones positivas (Alves, 2013).

En ambos enfoques **se trabaja desde lo sano de la persona**. Desde Frankl es la autotranscendencia, desde Seligman, su teoría del bienestar con sus cinco pilares y su eje transversal de las fortalezas del carácter. Seligman nos expresa que una vida con sentido es la que pasa a formar parte de algo más elevado que nosotros, y cuanto más elevado sea ese algo más sentido tendrá nuestra existencia. También nos enfatiza en como el papel de las emociones positivas y el mejoramiento de las conexiones con los otros nos desarrollarán una vocación de servicio, nos permiten encontrar un significado y propósito en la vida.

Para la teoría del bienestar PERMA de la psicología positiva la vida trascendente tiene un espacio fundamental en la construcción del florecimiento humano. La trascendencia implica que consideremos que la vida tiene un propósito que va más allá de nuestro propio escenario personal para proyectarse en un objeto de inspiración que haga que la vida tenga sentido, buscando con ello favorecer el bien en otras personas. Las cosas más grandes u objetos de inspiración pueden ser muchos: la ecología, la naturaleza, Dios, la familia, una causa política, un proyecto artístico o social, entre otros, pero lo que las caracteriza es su foco en el bien común. Es aquí donde cobra sentido la frase célebre del cofundador de la psicología positiva, Christopher Peterson, “los otros importan”, importan porque desde nuestras fortalezas podemos contribuir a su bienestar, podemos dejar un legado. Es importante el otro que es diferente a mí, que me complementa y yo lo complemento.

La construcción de un sentido en la vida tiene sus inicios en la adolescencia y continúa a lo largo de la adultez (Fry, 1998, citado por Góngora y Castro Solano, 2011).. La creación de significado se relaciona con el desarrollo de cada persona en conjunción con otros procesos vitales tales como las relaciones, los objetivos vitales y la identidad (Steger, 2009).

Michael Steger (2009) es el autor que, desde el marco conceptual de la psicología positiva se ha enfocado en estudiar el sentido de la vida. Recordando que el sentido de la vida en psicología positiva se desarrolla con el uso consciente de nuestras fortalezas que nos permiten desarrollarnos y valorarnos, así como aportar al bien común, Steger nos plantea que las personas evalúan significado en sus vidas cuando sus acciones trascienden el presente inmediato y se proyectan al futuro. Para la mayoría de las personas hay varias fuentes importantes de significado en sus vidas: la espiritualidad, el trabajo y las relaciones personales cercanas. Estas conclusiones son presentadas por Emmons (2003), experto en gratitud quien también ha estudiado el sentido de la vida. Diener & Biswas-Diener (2008) enfatizan en el sentido de vida para vivir una vida plena. Una de las características especiales de los seres humanos es poder vivir de una forma virtuosa y encontrar un propósito en la vida sin desconocer la importancia del placer y su combinación con el sentido.

La dimensión «espiritual» que nos lleva a la búsqueda del sentido es intrínseca al ser humano tanto como la física y, entre otras cosas, nos da la capacidad para tener «fe», un sistema de creencias que nos permita hacer introspección y relacionarnos con los demás desde la contribución de unos a otros. La espiritualidad y el cuidado de la salud deben ser desarrolladas en forma equilibrada como alimento al significado de nuestras vidas.



TÉCNICAS DE LA LOGOTERAPIA

Ante el vacío existencial que presentan las personas el objetivo de la logoterapia es ayudar a que el cliente dé un significado a su vida. Para ello, según Frankl, el logoterapeuta debe utilizar las siguientes técnicas (Martínez, 2013).

DIÁLOGO SOCRÁTICO

Los diálogos socráticos son comparados con el trabajo de las comadronas que ayudan a otro a parir algo que le es importante y esencial. El diálogo socrático ocurre dentro de la comunicación existencial y consiste en un acertado uso de la pregunta para apoyar y también desafiar la narrativa del hablante ante los acontecimientos que él está viviendo. En algunos casos es necesario desafiar las interpretaciones producto de sus creencias mediante las llamadas preguntas ingenuas.

DESREFLEXIÓN

Para algunas personas la rumiación cognitiva de sus problemas les genera ansiedad perturbando e incluso paralizando su cotidianidad. La atención excesiva en sí mismo o “mirarse el ombligo” se conoce en logoterapia como “hiperintención” y la reiteración de pensamientos centrados en los problemas como “hiperreflexión”. Estos casos son atendidos con la técnica de la desreflexión que consiste en trasladar la atención a otras acciones que utilicen las potencialidades de la persona, promuevan el comportamiento altruista, generen emociones positivas que cultiven los valores de experiencia o disfrute.

CONFRONTACIÓN

La técnica de la confrontación ante comportamientos, generalmente sustentados en condicionamientos sociales es utilizada por la mayoría de las formas de psicoterapia. La misma consiste en presentar cuestionamientos al otro que le permitan entender

la incongruencia o preocupación excesiva en su actuación en determinados contextos o con determinadas personas, reconociendo patrones para que pueda ser consciente de ellos y trabajar para su modificación.

INTENCIÓN PARADÓJICA

La intención paradójica es una técnica de la logoterapia que se centra en el síntoma presentado por la persona haciendo que de manera voluntaria y consciente intensifique su aparición hasta que su función pierda sentido. De esta manera cuando se desea que ocurra un suceso que generalmente provoca ansiedad, tales consecuencias asociadas no se producen. El desarrollo del humor es uno de los indicadores de que la técnica tendrá mayor efectividad para que las personas se enfrenten a sus miedos. Ha sido utilizada para trastornos como el miedo a hablar en público, el insomnio.

El **logoterapeuta** promueve abrir la mirada y hacer descubrir al paciente otras perspectivas de forma que sea consciente y visible para él todas las posibilidades de significados y principios. No impone sus ideas sino deja que el paciente las busque por sí mismo. Ayuda al consultante a salir de su hiperreflexión como una alternativa para dejar de seguir pensando reiteradamente en sus problemas. El logoterapeuta desarrolla una gran capacidad relacional y dialógica que le permite acompañar a su consultante a reflexionar y encontrar las actitudes para afrontar los acontecimientos de su vida.



CONCLUSIONES

REFLEXIONES FINALES: PSICOLOGÍA POSITIVA Y LOGOTERAPIA

Una vez presentada la psicología positiva y la logoterapia podemos notar como ambos marcos conceptuales permiten el estudio actual del bienestar, así como reconocer los aportes de los planteamientos de Frankl sobre sentido de la vida para la comprensión y el desarrollo de la dimensión espiritual o noética del ser humano permitiéndonos profundizar en este cuarto elemento (*meaning* o sentido), incorporado en la teoría de bienestar PERMA de la psicología positiva.

El tema relativo a la espiritualidad considerado por la logoterapia como la dimensión noógena del ser humano es central en los planteamientos de Frankl. Esta dimensión guía la existencia y a la vez produce la neurosis noógena cuando no haciendo uso de nuestra libertad dejamos de encontrar el sentido de nuestras vidas desde acciones para alguna causa, desde las experiencias con otros o con nosotros mismos, o con nuestras actitudes ante las adversidades. De igual manera las técnicas centrales de la logoterapia promueven el desarrollo de la conciencia, la libertad, la voluntad, la actitud ante el sufrimiento, las potencialidades, las fuentes de significado, así como la autotranscendencia donándose a los otros.

En el caso de la teoría del bienestar de la psicología positiva, esta ofrece un marco con cinco elementos (emociones positivas, experiencias óptimas, relaciones, significado y logros) y eje transversal (las fortalezas del carácter) que promueven el bienestar. En esta propuesta la espiritualidad es una fortaleza del carácter y uno de los cinco pilares de la teoría del bienestar PERMA. Como fortaleza del carácter es considerada como el ícono dentro de la virtud trascendencia, al ser una característica de las personas con creencias coherentes acerca del propósito y significado de sus acciones en el mundo. Se plantea la teoría que existe un significado último en la vida, haciendo referencia a la creencia y compromiso a los aspectos trascendentales (no

materiales) de la vida que moldean la conducta y proveen confort a las personas que presentan esta fortaleza. De igual manera, el sentido de la vida como uno de los cinco pilares de la teoría del bienestar PERMA considera que el bienestar puede ser cultivado consiguiendo un sentido (*meaning*) en nuestras vidas, desarrollando la conciencia y la voluntad y considerando que la vida con sentido es nuestro aporte al bien común, haciendo un uso consciente de nuestras fortalezas más desarrolladas y contribuyendo con ellas en alguna causa que va más allá de uno mismo. Así notamos como esa dimensión espiritual (noógena) de la cual nos habla Frankl como centro de su planteamiento de la logoterapia, fue un aporte siendo considerada dentro de los elementos que promueven el bienestar en la psicología positiva.

Desde una visión macro Alvez (2013) nos plantea que la psicología positiva y la logoterapia tienen en común aspectos relativos a su objeto de estudio y su concepción del ser humano tales como la potenciación del ser humano y **el predominio de la conciencia**. Para Frankl la **conciencia** es el órgano del sentido y lo espiritual no es solo una dimensión propia del ser humano, sino una dimensión específica y central. Para Seligman la identificación y toma de **conciencia** de los propios recursos, entendidos como los elementos y el eje transversal de la teoría del bienestar PERMA permiten el florecimiento humano. Por otra parte, la psicología positiva y la logoterapia **buscan también la prevención**, no solamente solucionar los problemas cuando ya están presentes, sino pensar desde **la potencialidad de cada persona** para su desarrollo pleno y como recursos a utilizar cuando se presentan adversidades y es posible desarrollar la resiliencia.

En ambos enfoques **se consideran los aspectos saludables del ser humano**. Desde Frankl es la autotranscendencia donándonos a los otros, desde Seligman su teoría del bienestar con sus cinco pilares y la importancia del aporte al bien común desde nuestras fortalezas. Seligman plantea que una vida con sentido es aquella que permite aportar al bien común, y cuanto más elevado sea ese aporte, más sentido tendrá nuestra existencia. Las emociones positivas promueven la conexión con los demás, ayudan a encontrar una vocación de servicio, iluminan el camino hacia el significado y el propósito de nuestras vidas. Las emociones positivas que crean significado son el amor, la compasión, la esperanza, el asombro, la gratitud, la confianza y la alegría. Brindar y recibir amor nos permite sentirnos importantes, eficaces. El compromiso y la compasión crean satisfacción y una sensación de logro. La esencia de encontrar significado en nuestras vidas es poder compartir con los demás, aprender a apreciar lo que los demás ven bueno en nosotros, nuestras fortalezas. En palabras de Viktor Frankl, encontrar significado en nuestras vidas nos permite autotranscender (Alvez, 2013).

Si retomamos la idea de la teoría del bienestar de la psicología positiva que el sentido de la vida es nuestro aporte al bien común, desde nuestras potencialidades y fortalezas, y lo combinamos con el aporte de la logoterapia que existen tres tipos de valores que conducen al significado y, por tanto, a la felicidad, que son los valores **de creación**, relacionados con el trabajo y la contribución a la sociedad, los de **experiencia** relativos a la interacción con personas y vivencia de sensaciones que nos permiten disfrutar y los de **actitud**, que tienen que ver con la superación del sufrimiento, podemos brindar a todas las personas la posibilidad de analizar sus vidas en referencia a las acciones que realizan para contribuir con otros, disfrutar la vida y ser resilientes frente a las adversidades.

Las técnicas principales utilizadas en la logoterapia o terapia del sentido (diálogo socrático, desreflexión, confrontación e intención pedagógica), descritas en este capítulo, son excelentes herramientas para generar reflexiones sobre nuestras creencias del mundo y la conciencia de nuestros recursos. Bien vale la pena su estudio para que, en la atención de grupos, o en el trabajo personal, podamos ser más proactivos en la gestión de nuestro bienestar partiendo de los aportes de la teoría del bienestar de la psicología positiva.



Esta fusión, y uso complementario, de las técnicas de la logoterapia y los elementos del bienestar pueden ser excelentes herramientas para un desarrollo pleno, una actitud proactiva y de aprendizaje ante las adversidades, así como la valoración de nuestra contribución en el mundo para tener una vida con sentido.

REFERENCIAS

Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 708-716. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>

Alvez, M. (2013). *Psicología positiva y logoterapia: una vida con sentido*. <https://psicologiapositivauruguay.com/2013/03/04/psicologia-positiva-y-logoterapia-una-vida-con-sentido/>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de psicología educativa*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile.

Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. (2000). What I do know won't hurt me: Optimism, attention to negative information, coping, and health. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 163-200). Templeton Foundation Press

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.

Cabrera-Gómez, C. C. y Caldas-Luzeiro, J. (2019). Diseño del programa de bienestar psicológico de educación en salud online “florece” para contextos universitarios. *Revista AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 8(5), 533-539. http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_5_2019/4_dise_pro_bienesta.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Creatividad: fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Ibérica.

Cyrułnik, B. (2007). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Ediciones Granica.

De Bono, E. (2008). *Creatividad 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Paidós Ibérica.

Delle Fave, A., Bassi, M. y Massimini, F. (2009). Experiencia óptima y evolución humana. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 209-227). Alianza Editorial S.A.

Díaz, A. y Millano, M. (2010). *Percepción de fortalezas en padres y madres maltratadores, en contraste con los resultados obtenidos del cuestionario VIA de fortalezas personales*. Trabajo de grado no publicado para optar al título de Licenciatura en Psicología. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Blackwell Publishing.

Emmons, R. (2003). *Personal Goals, Life Meaning, and Virtue: Wellsprings of a Positive Life*. <https://doi.org/10.1037/10594-005>

Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Pocket Books.

Gancedo, M. (2008). Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. M. Casullo (Ed.). *Prácticas en psicología positiva* (pp. 11-38). Lugar Editorial.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.

Góngora, V. y Castro Solano, A. (2011). Validación del cuestionario de significado de la vida MLQ en población adulta y adolescente Argentina. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 45(3), 395-404.

Luna, J. A. (2015). *Logoterapia. Un enfoque existencial fenomenológico*. (4.ª Ed.). Editorial San Pablo.

Lupano, M. L. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencia Psicológica* 4(1), 43-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Ediciones Urano. S. A.

Martínez, E. (2013). *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico*. Manual Moderno.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education*. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1998). *Promoción de la salud. Glosario*. <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Ryan, R., Patrick, H., Deci, E., & Williams, G. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10(1), 2-5.

Ryff, C., & Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28.

Ryff, C. y Singer, B. (2007). Ironías de la condición humana: bienestar y salud en el camino a la mortalidad. En L. G. Aspinwall y U. M Staudinger. (Ed.). *Psicología del potencial humano*. Editorial Gedisa.

Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.

Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.

Steger, M. (2009). Meaning in Life. En S. Lopez., & C. Snyder, *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2.ª Ed.). Oxford University Press.

Steiner, C. (2002). *La educación emocional*. Suma de Letras.

Sternbert, R. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Paidós Ibérica.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás. (Eds.). *Psicología positiva aplicada* (pp.17-39). Editorial Desclée De Brouwer.

BIENESTAR E INSEGURIDAD CIUDADANA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CIVILES Y MILITARES ARGENTINOS



Marcela Muratori⁴

.....

4 CONICET-Universidad de la Defensa Nacional.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7640-0287> correo: marcelamuratori@hotmail.com

RESUMEN



Numerosas investigaciones muestran que tanto el haber sido testigo o víctima de algún delito como incluso una elevada percepción de inseguridad, tienen importantes efectos sociales y condicionan, de alguna manera, la calidad de vida e integración social de las personas. Este estudio tiene como objetivo analizar como varía el bienestar social en función del nivel de preocupación por la inseguridad, el riesgo percibido y miedo al delito en estudiantes universitarios de distintos ámbitos y compromiso con la seguridad (civiles y militares). Para ello se llevó a cabo un estudio descriptivo, de diferencias de grupo, de diseño no experimental. La muestra, no probabilística intencional, estuvo compuesta por 516 estudiantes universitarios argentinos (44 % mujeres; 56 % hombres; Edad = 23.04; DE=4.08). Los datos revelan que, a pesar de los bajos niveles de miedo al delito, los participantes perciben una alta probabilidad de volverse víctimas de delitos en el futuro cercano. Asimismo, la mayoría de los participantes admite haber sido víctima directa de algún delito, porcentaje aún mayor con respecto a la victimización indirecta.

Si bien los resultados muestran niveles relativamente altos de bienestar social se observan diferencias estadísticamente significativas según el tipo de



victimización, el miedo al delito y el riesgo percibido. También, se observan perfiles diferenciales en función de ser civil o militar. Se concluye que, más allá de la inseguridad objetiva, que debe ser controlada e idealmente reducida, es necesario profundizar en el estudio de la inseguridad subjetiva, dado sus efectos en la calidad de vida de las personas.

Palabras clave: bienestar, inseguridad ciudadana, estudiantes universitarios, civiles, militares.

ABSTRACT

Numerous studies show that having witnessed or been a victim of a crime, as well as a high perception of insecurity, have important social effects and condition, in some way, the quality of life and social integration of individuals. The aim of this study is to analyze how social well-being varies according to the level of concern about insecurity, perceived risk and fear of crime in university students from different backgrounds and commitment to security (civilian and military). For this purpose, a descriptive study of group differences was carried out with a non-experimental design. The purposive non-probabilistic sample was composed of 516 Argentine university students (44 % female; 56 % male; Age = 23.04; SD=4.08).



The data reveal that, despite low levels of fear of crime, participants perceive a high probability of becoming victims of crime in the near future. Likewise, the majority of participants admit to having been direct victims of crime, an even higher percentage with respect to indirect victimization. Although the results show relatively high levels of social well-being, statistically significant differences are observed according to the type of victimization, fear of crime and perceived risk. Also, differential profiles are observed according to whether the victim is a civilian or a member of the military.

It is concluded that, beyond objective insecurity, which should be controlled and ideally reduced, it is necessary to deepen the study of subjective insecurity, given its effects on people's quality of life.

INTRODUCCIÓN

En la Argentina, como en gran parte de los países latinoamericanos, la (in)seguridad se ha convertido en un problema de gran relevancia social, configurándose como una de las principales preocupaciones públicas (Föhrig, 2006; Kessler, 2012).

La seguridad, en tanto condición humana, es considerada como una de las necesidades básicas por excelencia, siendo esencial para el bienestar y desarrollo de la persona (Maslow, 1954/1987; Schwartz, 2001). Así, se ubica dentro de la categoría de necesidades psicológicas, considerándose como un impulso del organismo que activa y orienta la conducta hacia metas que, al ser satisfechas, contribuyen no solo a la supervivencia y bienestar, sino también a la salud (Páez et al., 2007). Es por esto que percibir seguridad en la vivienda, el barrio, la ciudad y la sociedad en su conjunto, es un requisito fundamental para el bienestar de las personas (Franc et al., 2012).

En este sentido, el impacto de algunos eventos negativos, entre los que se encuentran haber sido testigo de hechos violentos o haber sufrido experiencias traumáticas y violentas pueden tener consecuencias negativas o efectos devastadores tanto sobre las personas afectadas como sobre el entorno (Chía et al., 2011). Numerosos estudios revelan los efectos del delito y la victimización sobre distintos aspectos de la vida de las personas, que van desde daños físicos y económicos hasta morales y psicológicos (Freeman, 1994). Asimismo, muchos autores se han centrado en las consecuencias de la victimización sobre el bienestar de las personas (Cohen, 2008; Hanslmaier, 2013; Hanson et al., 2010; Kuroki, 2013; Leiva y Ramírez, 2021; Lelkes, 2006; Powdthavee, 2005; Staubli et al., 2014), mostrando que tanto el ser víctima directa como indirecta tiene importantes efectos en la salud de las personas, ya que disminuye la percepción de calidad de vida, la satisfacción y la felicidad. Por lo tanto, la victimización criminal ha demostrado ser un predictor significativo en el bienestar.

Además de la victimización, muchas investigaciones se han interesado por las implicancias del miedo al delito sobre la salud física y mental de las personas (Chandola, 2001; Davies & Hinks, 2010; Franc et al., 2012; Jackson & Stafford, 2009; Méndez et al., 2020; Morrall et al., 2010; Stafford et al., 2007; Sulemana, 2015), revelando que el miedo al delito provoca efectos negativos en el bienestar psicológico tanto en víctimas

como en no víctimas de delitos. De hecho, en algunos casos el miedo al delito y la preocupación por la seguridad personal pueden tener un mayor impacto en el bienestar y la satisfacción con la vida que la victimización misma. Como señala Pegoraro (2002), es indiscutible el hecho de que estas percepciones están incorporadas a la cotidianidad de la vida moderna y conllevan consecuencias para la vida democrática, más allá de la realidad objetiva del fenómeno.

Una de las premisas más aceptadas en los distintos ámbitos que estudian la temática, que para reducir el miedo al delito el desafío consiste en reducir el crimen (Ferraro, 1995). De hecho, gran parte del interés académico, social y político sobre el miedo al crimen se ha centrado en la relación entre el crimen y el miedo, y el impacto negativo que genera en individuos y en comunidades (Jackson, 2009; Vozmediano et al., 2010). Sin embargo, distintos estudios han demostrado que no existe una correspondencia entre las tasas de delito y la percepción subjetiva de los ciudadanos respecto a la inseguridad (Kessler, 2009; Smulovitz, 2006; Vozmediano, 2010a). Además, como plantean Míguez e Isla (2010), no es solo el incremento de la frecuencia de delitos lo que hace que se propague socialmente la percepción de inseguridad, sino que hay otros factores asociados a ella como, por ejemplo los medios de comunicación o los niveles de confianza que generan las agencias del Estado encargadas de controlar la actividad delictiva y de proponer políticas que la prevengan, por nombrar solo algunos. Según Moreno (2014), es imprescindible evaluar el problema de la inseguridad desde su doble naturaleza: el haber sido víctima de un hecho delictivo y la percepción de inseguridad, ya que ambas facetas tienen importantes consecuencias sociales y condicionan de alguna manera la calidad de vida e integración social de las personas. De lo anterior, se concluye la necesidad de comprender la relación que se establece entre la inseguridad subjetiva y el bienestar social.

En otras palabras, verificar cómo perciben el entorno las personas en términos de seguridad personal y cómo estas percepciones pueden alterar o no su valoración del bienestar. Por un lado, se busca conocer cómo afectan los hechos delictivos y las percepciones que estos generan a una muestra de estudiantes universitarios, sobre todo por su alta probabilidad de victimización. En este punto, el presente estudio se propone contribuir al análisis de los perfiles diferenciales de la inseguridad subjetiva y del bienestar mediante la incorporación de una variable que no ha sido considerada por estudios previos: el grado de implicación personal con el control y la seguridad operacionalizada en este estudio mediante el tipo de muestra (grupo de civiles vs. militares). Asimismo, la investigación que aquí se presenta encuentra su justificativo en la necesidad de reflexionar sobre la incidencia que la inseguridad subjetiva,

en términos de miedo al delito y percepción de riesgo, más allá de la victimización real y objetiva, tiene en los niveles de bienestar social y la calidad de vida de los individuos. Desde esta perspectiva, el trabajo intenta contribuir a la comprensión del fenómeno mediante un estudio que responde a una vacancia que existe a nivel local con respecto al análisis de los aspectos psicosociales de la inseguridad y percepción del contexto social.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Se desarrolló un estudio de naturaleza descriptivo, de diferencia de grupos, de diseño no experimental transversal, con estudiantes universitarios de ambos sexos como unidad de análisis.

PARTICIPANTES

La muestra, no probabilística intencional, estuvo compuesta por 516 estudiantes universitarios, los cuales representaban dos contextos diferenciados en lo que hace al grado de implicación con la seguridad: civil ($n = 267$) y militar ($n = 249$). El rango de edad fue de entre 18 y 40 años, con una media de 23.04 años ($DE = 4.08$). El 56 % eran hombres y el 44 % mujeres.

INSTRUMENTOS

Para el presente estudio, se tomaron en consideración las siguientes escalas:

1. Escala de bienestar social (Keyes, 1998; adaptación Muratori y Zubieta, 2021). En 17 ítems, con puntuación de tipo Likert de 1 (**totalmente en desacuerdo**) a 5 (**totalmente de acuerdo**), evalúa la percepción que las personas tienen sobre cinco aspectos del entorno social que facilitan su bienestar. Las dimensiones son:

- a. Integración social o sentirse parte de la comunidad, sentirse que se pertenece, se tiene apoyo y se comparten cosas con el colectivo (“me siento cercano a otra gente”), facilitando la satisfacción de la necesidad de apego, afiliación y pertenencia (3 ítems: $\alpha = .633$).
 - b. Aceptación social o que la persona tiene una actitud positiva hacia los otros en general (“creo que las personas solo piensan en sí mismas” – ítem inverso). Implica percibir que las relaciones con otros permiten autoaceptarse y obtener autoestima (4 ítems: $\alpha = .800$).
 - c. Contribución social o sentimiento de tener algo positivo que dar a la sociedad y que las actividades que uno hace son valoradas (“pienso que lo que hago es importante para la sociedad”) (3 ítems: $\alpha = .767$).
 - d. Actualización social o creer que el mundo social se desarrolla o puede desarrollarse para mejor (“para mí el progreso social es algo que no existe” – ítem inverso). Se asocia con percibir que el entorno permite el crecimiento personal (3 ítems: $\alpha = .618$).
 - e. Coherencia social o creencia de que el mundo es predecible, inteligible y lógico (“no entiendo lo que está pasando en el mundo” – ítem inverso) (4 ítems: $\alpha = .603$). El coeficiente de fiabilidad de esta escala fue satisfactorio ($\alpha = .791$).
2. Preocupación y percepción acerca de la inseguridad. Con la finalidad de conocer cuál es el grado de preocupación respecto a la inseguridad, el sujeto debía contestar en un continuo de 1 = **ninguna preocupación** a 10 = **mucho preocupación**, el grado de preocupación que sentía la gente en general respecto a la inseguridad ciudadana versus la persona en particular respecto a la inseguridad en su vida cotidiana. Además, se indagó acerca de cuán seguro se siente en la zona donde vive, con un continuo de respuesta de 1 = **muy seguro** a 10 = **muy inseguro**. Luego, en una escala tipo Likert de tres puntos donde 1 = **más seguro**, 2 = **igual de seguro** y 3 = **más inseguro**, los participantes deben responder cómo es vivir cada día en el país en general y en su barrio en particular (Vanderveen, 2006). También, en un continuo de respuesta de 1 = **disminuido mucho** a 10 = **aumentado mucho**, se evaluó en qué medida el sujeto cree que se ha comportado el crimen y la inseguridad.

3. Percepción de riesgo. Consta de dos preguntas acerca de la percepción de riesgo en niveles de referencia personal y general. Los participantes debían responder cuán probable cree que en el próximo año pueda convertirse en víctima de un delito versus cuán probable cree que en el próximo año un habitante de la ciudad sea víctima de algún delito (1 = **nada probable** a 10 = **muy probable**).
4. Escala de miedo al delito (Vozmediano, 2010). Sobre una lista de 12 delitos que atentan contra la seguridad, se les pidió a los participantes que respondieran a la pregunta: ¿con qué frecuencia ha sentido temor o inquietud por la posibilidad de ser víctima de estos delitos? (1 = nunca a 5 = siempre).
5. 5- Escala de victimización. Para medir la frecuencia de victimización directa se construyó una escala sobre la base de la escala de victimización empleada por Vozmediano (2010). En ella se presentaron los mismos delitos presentados en la escala de miedo al delito, a excepción del ítem homicidio. Los participantes debían responder a la pregunta: durante el último año, ¿ha sido víctima en alguna ocasión de estos delitos? (0 = nunca, 1 = 1 o 2 veces y 2 = 3 o más). Para evaluar la victimización indirecta se incluyó un ítem donde se preguntaba al participante si fue testigo de algún delito en el último año (0 = nunca, 1 = 1 o 2 veces y 2 = 3 o más). Además, se preguntó si amigos, familiares o allegados fueron víctimas de algún delito (1 = no, 2 = sí). Finalmente, se construyó una variable que combinara las tres categorías: víctima directa (sí/no), víctima indirecta como testigo (sí/no), víctima indirecta por conocimiento de familiar o amigo (sí/no), dando origen a una variable de exposición a la violencia con cuatro valores: 1 = no afectado; 2 = víctima indirecta, 3 = víctima directa, 4 = víctima directa e indirecta.

RESULTADOS

BIENESTAR SOCIAL

Como puede observarse en la Tabla 1, los participantes presentan niveles relativamente altos en bienestar social, siendo que la puntuación más elevada se encuentra en la dimensión contribución y la más baja en la de aceptación. Por un lado, esto indica que el aspecto óptimo respecto a la valoración que se hace de la relación con

el entorno tiene que ver con el sentimiento de utilidad por parte de los participantes, que sienten que son miembros vitales de la sociedad, que se sienten eficaces y aportan al bien común. Por otra parte, el aspecto más deficitario pasa por la baja confianza que se vivencia respecto de los otros, de las actitudes positivas entre las personas y de la atribución de honestidad, bondad y amabilidad, y capacidad.

Tabla 1. Puntuaciones medias en bienestar social

Dimensiones	Media	DT
Integración social	4.03	0.69
Aceptación social	3.05	0.86
Contribución social	4.22	0.83
Actualización social	3.72	0.88
Coherencia social	3.82	0.77

Nota. Continuo de respuesta de la escala de bienestar social (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo).

PREOCUPACIÓN ACERCA DE INSEGURIDAD Y GRADO DE PELIGROSIDAD PERCIBIDO

Con respecto a la percepción de inseguridad, los participantes consideran que el crimen ha aumentado mucho en los últimos meses ($M = 7.78$; $DT = 1.97$). El 74.1 % de los participantes considera que vivir en el país es cada día más inseguro, el 22.7 % afirma que es igual de seguro y apenas un 3.2 % refiere que es más seguro. Respecto al barrio, el 51.2 % cree que es cada día más inseguro, un 45.7 % igual de seguro y un 3.1 % más seguro. Si bien ambos ámbitos se perciben muy inseguros, estas percepciones difieren significativamente la evaluación que se haga del país ($M = 2.71$; $DT = .51$) o al barrio ($M = 2.49$; $DT = .56$) siendo que el ámbito más general, lejano o menos controlable resulta aún más inseguro ($t_{(504)} = 9.48$; $p = .00$). Este sesgo optimista ligado posiblemente al control y al sentimiento de pertenencia sentido respecto al lugar donde uno vive se verifica, por un lado, en la respues-

ta de los participantes respecto a cuán inseguro se siente en la zona donde vive ($M = 5.66$; $DT = 2.54$) donde la puntuación supera ligeramente a la media teórica. Por otro lado, se analizó el grado de preocupación acerca de la inseguridad en dos niveles de referencia, es decir, la preocupación general y la personal. Se concluye que el grado de preocupación que el participante considera que siente la gente en general respecto de la inseguridad ciudadana ($M = 8.80$; $DT = 1.76$) y personalmente en su vida cotidiana ($M = 7.81$; $DT = 2.29$) son muy altos, habiendo diferencias significativas entre ambas evaluaciones ($t_{(510)} = 10.49$; $p = .00$).

Percepción de riesgo

En relación con la percepción de riesgo, es decir, a la probabilidad percibida de victimización, se observa que los participantes consideran que es altamente probable que ellos mismos se conviertan en víctimas de algún delito en el próximo año ($M = 6.01$; $DT = 2.51$), aunque estos valores son significativamente superiores cuando refiere al habitante de la ciudad ($M = 8.55$; $DT = 2.07$) y no a sí mismo ($t_{(507)} = -20.51$; $p = .00$). Este dato corrobora la ilusión de invulnerabilidad a la victimización, en relación al optimismo ilusorio presentado anteriormente, resultado de un proceso de comparación social en el que las personas estiman que su propio riesgo es menor en comparación con otros.

Miedo al delito

Los participantes presentan puntuaciones relativamente bajas en miedo al delito, siendo el robo en la calle el único delito que supera la media teórica. Además, el miedo a los delitos contra la propiedad ($M = 2.82$; $DT = 1.09$) es significativamente más alto que el miedo a los delitos contra la persona ($M = 2.06$; $DT = .98$) ($t_{(487)} = 18.92$; $p = .00$).



Tabla 2. *Descriptivos de miedo al delito*

	Media	DT
Miedo al delito	2.48	0.94
Miedo a delitos contra la propiedad	2.82	1.09
Robo o atraco en la calle	3.40	1.29
Robo en su casa cuando no hay nadie	2.82	1.36
Robo de/en vehículo o daños en el mismo	2.73	1.45
Robo en su casa, estando dentro alguno de los residentes	2.64	1.29
Robo o fraude con tarjetas de crédito	2.47	1.30
Miedo a delitos contra la persona	2.06	0.98
Secuestro o ser retenido contra su voluntad	2.41	1.33
Agresión sexual	2.25	1.36
Homicidio	2.10	1.31
Víctima de exceso de fuerzas públicas	2.00	1.92
Atentado terrorista	1.58	1.05
Agresión física	2.80	1.29
Acoso, amenazas u hostigamiento verbal	2.56	1.34

Nota. Autoría propia

Victimización

Respecto a la victimización, el 56,7 % de los participantes afirma haber sido víctima directa de al menos un delito. A la vez, el 51 % de estos han sido tanto víctima directa como víctima indirecta en sus dos modalidades (posee algún familiar o amigo que ha sido víctima de algún delito y ha sido testigo de un delito en el último año), lo que aumenta en mayor medida su grado de victimización o exposición a la violencia. Cabe destacar que el 79.2 % de los participantes conocen algún amigo, familiar o allegado que ha sido víctima de algún delito y que el 35.4 % ha sido testigo de algún delito, es decir que el porcentaje de victimización indirecta es muy alto también. Por lo tanto, un 12.3 % de participantes de esta muestra no ha sido víctima en ninguna de sus formas, esto es, de manera directa o indirecta. Al analizar la victimización directa en términos de la naturaleza del delito, se observa que el 39.7 % fue víctima de delitos contra la propiedad, dentro de los cuales el robo en la calle y el robo de/en su vehículo son los más frecuentes, y el 14 % sufrieron delitos contra la persona, entre los que el exceso de fuerza pública es el delito más señalado.

Diferencias según el tipo de muestra (civil/militar)

Respecto al bienestar social, se observan diferencias estadísticamente significativas en actualización social ($F_{(1,512)} = 5.80$; $p = .02$; $\eta^2_p = 0.01$) y contribución social ($F_{(1,506)} = 34.03$; $p = .00$; $\eta^2_p = 0.06$), según el tipo de muestra. Si bien son los participantes civiles ($M = 3.86$; $DT = .85$) quienes consideran que el entorno les permite un mayor crecimiento personal en comparación con los militares ($M = 3.58$; $DT = .88$), son estos últimos ($M = 4.41$; $DT = .83$) quienes se sienten más útiles y perciben, en mayor medida, que pueden aportar algo a la comunidad en comparación a los civiles ($M = 4.03$; $DT = .80$). Dato que se verifica controlando la variable sexo.

Percepción de inseguridad

En primer lugar, como se observa en la Tabla 3, los participantes militares son quienes están más preocupados por la inseguridad en su vida cotidiana y consideran tener mayores probabilidades de volverse víctima de un delito en el próximo año. En cambio, en lo que hace a la heteropercepción, los participantes civiles son quienes consideran con mayor intensidad que la gente en general está preocupada por la inseguridad y que es más probable que un habitante de la ciudad se convierta en víctima de un delito.

En segundo lugar, los participantes militares perciben un mayor grado de peligrosidad en las distintas zonas geográficas, sienten mayor inseguridad en la zona donde viven y perciben, en mayor medida, que el crimen ha aumentado en el último tiempo.

Tabla 3. Diferencias en percepción de inseguridad en función del tipo de muestra

	Civiles	Militares	F	gl	p	η^2_p
Autopercepción	6.87(1.96)	6.95(2.00)	5.34	1,506	.02	.01
Heteropercepción	9.08(1.11)	8.22(1.96)	17.95	1,505	.000	.03
Seguridad en la zona donde vive	5.44(2.25)	5.90(2.80)	8.78	1,493	.003	.02
Disminución/aumento delincuencia	7.67(1.92)	7.90(2.01)	11.38	1,509	.001	.02

Nota. Autoría propia

Miedo al delito

Como muestra la Tabla 4, los participantes militares presentan mayores niveles de miedo al delito, tanto a delitos habituales como extremos, en comparación con los participantes civiles. Estos datos son congruentes con los resultados anteriores, dando cuenta que los militares son quienes más temen y creen que pueden volverse víctimas de un delito, es decir, los dos niveles afectivo y cognitivo van en la misma línea.

Tabla 4. *Diferencias de medias en miedo al delito en función del tipo de muestra*

	Civiles	Militares	F	Gl	P	η^2_p
Miedo al delito	2.42(.89)	2.46(.99)	7.08	1,485	.01	.01
Miedo delito habitual	2.80(1.03)	2.84(1.15)	4.95	1,497	.03	.01
Miedo delito extremo	1.92(.07)	2.23(.08)	6.65	1,491	.01	.01

Nota. Autoría propia

Diferencias en el bienestar social según la percepción de riesgo, el miedo al delito y la victimización

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en el bienestar social en función de la percepción de riesgo, del miedo al delito y de la victimización. Como se muestra en la Tabla 5, son los participantes que perciben bajas probabilidades de volverse víctimas de un delito quienes tienen más actitudes positivas hacia los otros, se sienten más útiles y perciben, en mayor medida, que pueden aportar algo a la comunidad y que consideran que el entorno les permite un mayor crecimiento personal en comparación, sobre todo, a quienes presentan una alta percepción de riesgo.

Tabla 5. *Diferencias de medias en las dimensiones del bienestar en función de la percepción de riesgo*

	Bajo	Medio	Alto	F	gl	p	η^2_p
Aceptación	3.21(0.08)	3.00(0.07)	3.00(0.06)	2.98	2,500	.05	.01
Contribución	4.31(0.07)	4.10(0.06)	4.26(0.06)	2.82	2,498	.06	.01
Actualización	3.93(0.07)a	3.75(0.07)	3.58(0.06)b	6.86	2,504	.001	.03

Nota. Solo se presentan las dimensiones de bienestar para las que se encontraron diferencias significativas. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis post hoc Bonferroni. Continuo de respuesta de 1 a 5.

Si bien las pruebas *post hoc* no distinguen entre que grupos se dan las diferencias, se evidencia que los participantes que tienen niveles altos de miedo al delito ($M = 2.82$; $DT = 0.12$), se sienten poco integrados con el entorno, en comparación a aquellos con niveles medios ($M = 3.00$; $DT = 0.06$) y bajos ($M = 3.12$; $DT = 0.05$) de miedo al delito ($F_{(2,478)} = 3.00$; $p = .05$; $\eta^2_p = 0.01$).

Al evaluar la victimización (ver Tabla 6), se observa que las personas que fueron víctimas directas de delitos que atentaban contra la persona presentan un menor sentimiento de pertenencia respecto a la comunidad en la que viven, en comparación con aquellos que no fueron víctimas. En relación a la victimización indirecta, se detecta que aquellos que fueron testigos de algún delito presentan menos actitudes positivas hacia los otros, pero creen en mayor medida que el mundo es predecible y lógico, interesándose por la comunidad y el dominio de la misma.

Tabla 6. *Diferencias de medias en las dimensiones del bienestar en función de la victimización*

		No	Si	F	gl	p	η^2_p
Víctima delitos vs. persona	Integración	4.06(0.67)	3.86(0.78)	4.10	1,491	.04	.01
Víctima indirecta testigo	Aceptación	3.13(0.88)	2.91(0.82)	7.69	1,493	.01	.01
	Coherencia	3.76(0.78)	3.92(0.75)	6.39	1,491	.01	.01

Nota. Solo se presentan las dimensiones de bienestar para las que se encontraron diferencias significativas. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis *post hoc Bonferroni*.



CONCLUSIONES

En este último apartado se discuten los principales resultados obtenidos a lo largo de la investigación contrastándolos con la literatura previa y destacando las contribuciones derivadas.

En términos descriptivos, cabe señalar que los participantes del estudio mostraron un nivel satisfactorio general en lo que hace a los criterios sociales del bienestar, esto es, perciben de manera positiva su relación con el entorno y lo que este les provee para satisfacer sus necesidades como persona social. Tanto los estudiantes civiles como militares valoraron un buen funcionamiento en términos de contribución social, indicando sentirse miembros vitales de la sociedad y aportando al bien común. Sin embargo, la evaluación fue más deficitaria respecto de la dimensión de aceptación social, que refiere a la confianza interpersonal, a poder sentir que los otros son honestos y amables, y a que esto genere actitudes positivas hacia las personas. Los hallazgos son consonantes con una tendencia general verificada por estudios tanto de nivel internacional (Bilbao, 2008; Cicognani et al., 2008) como nacional (Fernández et al., 2013; Muratori et al., 2012; Muratori et al., 2014; Muratori y Zubieta, 2013; Zubieta y Delfino, 2010; Zubieta et al., 2012). Los buenos niveles de bienestar están también probablemente asociados a las características de la muestra: son jóvenes y tienen niveles altos de educación y habilidades intelectuales, con la posibilidad de estudiar en la universidad.

Respecto a la inseguridad subjetiva, se pueden señalar distintas cuestiones. En primer lugar, se pudo detectar que los participantes del estudio consideran altamente probable el hecho de convertirse ellos mismos en víctimas de algún delito en el próximo año, valores que ascienden significativamente cuando la probabilidad evaluada refiere al habitante promedio de la ciudad, confirmándose así lo reportado por el Barómetro de la Deuda Social Argentina (Moreno, 2014). Asimismo, casi ocho de cada diez de los participantes creen que vivir en el país es cada día más inseguro, disminuyendo esta proporción a cinco de cada diez cuando se trata del barrio. Si bien ambos ámbitos resultan muy inseguros, las percepciones difieren significativamente, ya que el país se vuelve un ámbito más general, más lejano y menos controlable por lo que resulta más inseguro en comparación al barrio, evidenciando un sesgo optimista ligado al control y al sentido de pertenencia respecto al lugar donde se vive.

Segundo, los hallazgos obtenidos muestran que los niveles de miedo al delito son relativamente bajos, aunque, en línea con los estudios señalados, el miedo al robo en la calle es el delito que más temor genera entre los participantes. Asimismo, aunque aquí desde una perspectiva ecológica social, se verifica la tendencia de los estudios basados en el modelo de la vulnerabilidad que indica a la población joven como la menos temerosa. En lo que hace al grado de preocupación sobre la inseguridad, los estudiantes universitarios analizados no solo atribuyeron a la gente en general tener un alto grado de preocupación respecto de la inseguridad, sino que también ellos mismos la exhibieron, aunque con un descenso significativo del plano general al personal. Esto es coherente con los hallazgos del Barómetro de las Américas del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (2012) que indican que cuatro de cada diez encuestados se sienten inseguros, así como con los del Centro de Opinión Pública (julio, 2015) que dan cuenta del progresivo deterioro de la percepción de inseguridad desde el año 2006 a la fecha, donde seis de cada diez individuos de la Ciudad de Buenos Aires manifiestan una alta percepción de inseguridad. Respecto de la dimensión objetiva de la inseguridad, la mitad de los participantes de la muestra dijo haber sufrido de algún delito de manera directa e indirecta en el último año, lo que refleja una elevada exposición al delito. Asimismo, la mayoría de los participantes fue víctima directa de algún delito, siendo los delitos contra la propiedad los más frecuentes. Estas cifras corroboran los datos proporcionados por el Barómetro de la Deuda Social Argentina (Moreno, 2014), el Laboratorio de Investigaciones sobre Crimen, Instituciones y Políticas (marzo, 2015), y el Observatorio Electoral (enero, 2015) que revelan un incremento objetivo y preocupante respecto de la inseguridad objetiva.

El estudio indagó acerca de las diferencias según una variable no considerada en los estudios previos: el tipo de muestra (estudiantes civiles y militares). La discriminación entre estudiantes castrenses y civiles permitió detectar que son los primeros quienes muestran una alta percepción de inseguridad, tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo. Esto es, en comparación con los civiles, los participantes militares manifestaron sentirse más inseguros respecto de la zona en la que residen y visualizan un mayor aumento del crimen en los últimos años. Estiman además que tienen una mayor probabilidad de convertirse en víctimas de delitos y tienen más miedo tanto a delitos contra la propiedad como contra la persona. Si bien, como se mencionara, no se detectaron estudios previos que consideren esta variable de análisis y comparación, las diferencias observadas pueden asentarse en diferentes aspectos. La percepción de inseguridad puede relacionarse a los procesos de socialización y formación propios del ámbito militar, ya que la formación de las academias militares tiene ciertas características que difieren de las civiles especialmente. En tanto

formadoras de oficiales del Ejército, tienen una especial implicancia en cuestiones de seguridad nacional. Este adoctrinamiento les provee a los estudiantes militares ciertas herramientas y conocimientos, a la vez de responsabilidades, que los prepara para situaciones de defensa, conflicto o ataque de tipo externo y extremo. Por ende, el tener más preparación, más conocimiento y más compromiso en cuestiones de seguridad, hace que en la vida cotidiana se puedan sentir más vulnerables, al tiempo que más alertas a la inseguridad ciudadana. El delincuente, al no estar identificado, representa una amenaza constante. Por esta razón, perciben un mayor riesgo, son más temerosos y presentan más conductas de autoprotección. Los resultados abren una interesante línea de investigación en tanto esta categoría social puede ser profundizada e incorporada al estudio de los factores individuales, especialmente en lo que hace al modelo de vulnerabilidad, ya que como señala Vozmediano (2010a), ciertos grupos son más vulnerables que otros frente al delito, y por ende, a la percepción de inseguridad. Los hallazgos pueden también interpretarse desde la focalización en la relación de la inseguridad percibida con los valores y las creencias, ya que como muestran en su estudio Muratori y Zubieta (2015), la población castrense en comparación con la civil presenta mayores niveles de dominancia social y autoritarismo por lo que los individuos suelen estimar un mayor riesgo y tener más miedo al delito, producto de percibir el entorno como más inseguro y amenazante.

Finalmente, los resultados cobran a su vez relevancia a la luz del modelo de la victimización. Dado que los estudiantes militares fueron víctimas directas de delitos contra la persona en mayor proporción que los civiles no sorprende que presenten una mayor preocupación y percepción de inseguridad, ya que los estudios señalan a la victimización directa como causa de una mayor inseguridad subjetiva (Ferraro, 1995; Hale, 1996; Kury y Ferdinand, 1999; Russo & Roccato, 2010; Visser et al., 2013).

El análisis comparativo de estudiantes civiles y militares corrobora el hecho de que la valoración de bienestar varía en función del contexto y de diferencias culturales. Fueron los estudiantes militares quienes más reforzaron la contribución social corroborando parcialmente lo encontrado en estudios previos (Muratori et al., 2014). Es en alguna medida esperable que quienes forman parte de una institución de formación militar, es decir, que socializan en una tarea que afecta a la defensa nacional, necesiten sentirse miembros útiles y vitales de la sociedad. Por su parte, los estudiantes civiles evaluaron mejor los niveles de actualización social.

Por último, los hallazgos verificaron perfiles diferenciales en los niveles de bienestar social en función de los indicadores de inseguridad. Quienes asignaron mayor

probabilidad al delito, mostraron también actitudes menos positivas hacia los otros, una menor utilidad social y menor confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo de la sociedad. En la misma línea, quienes exhibieron un mayor miedo al delito, manifestaron sentirse menos integrados al entorno en términos de bienestar social. Los resultados van así en línea con diversos estudios previos que muestran que las personas con mayores niveles de percepción de riesgo y miedo al delito exhiben menos satisfacción con la vida y bienestar (Chandola, 2001; Davies & Hinks, 2010; Franc et al., 2012; Jacscon & Stafford, 2009; Møller, 2005; Morrall et al., 2010; Pearson & Breetzke, 2014; Stafford et al., 2007; Sulemana, 2015; Vuanello, 2006). Los datos son también consistentes con el estudio local realizado por Muratori y Zubieta (2013) en una muestra argentina con población general, que da cuenta de que las personas con mayor miedo al delito manifiestan menos confianza y aceptación de los otros y perciben un clima emocional más negativo. Respecto a la inseguridad objetiva, quienes fueron víctimas directas de delitos contra la persona se sienten menos integrados. En términos de victimización indirecta, quienes fueron testigos de algún delito, exhibieron menos niveles de aceptación social. Los hallazgos están en consonancia con los de otros estudios que muestran que el hecho de haber sido tanto víctima directa como indirecta tiene importantes implicancias en la salud, la satisfacción y la felicidad (Chía et al., 2011; Cohen, 2008; Denkers & Winkel, 1998; Hanslmaier, 2013; Hanson et al., 2010; Kuroki, 2013; Lelkes, 2006; Lorenc et al., 2012; Powdthavee, 2005; Staubli et al., 2014). Por su parte, a nivel local, Muratori y Zubieta (2013) verifican que el haber sido víctima de delitos, en comparación con no haberlo sido, disminuye la aceptación social, es decir, las actitudes positivas hacia los otros.

En función de estos resultados y en coherencia con otros estudios (Enders et al., 2009; Ruiz, 2007; Ruiz y Turcios, 2009; Wilcox Rountree & Land, 1996) es relevante fomentar una línea de investigación psicosocial. Comprender la complejidad de la inseguridad ciudadana como una percepción en la que influyen múltiples factores da cuenta de la necesidad de diseñar políticas de seguridad que no solo consideren la reducción del crimen, sino que incorporen la participación activa de la comunidad enfatizando medidas preventivas y de control, antes que represivas y violentas, contribuyendo a fomentar culturas de paz y a mejorar las condiciones de convivencia con importantes efectos multiplicadores.



REFERENCIAS

Bilbao, M. (2008). *Creencias sociales y bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico* (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, San Sebastián.

Breetzke, G. D., & Pearson, A. L. (2014). The fear factor: Examining the spatial variability of recorded crime on the fear of crime. *Applied Geography*, 46, 45-52.

Centro de Opinión Pública. (julio, 2015). *Percepción de la inseguridad* (Informe Sondeo de Opinión). http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/copub/sondeos_archivos/Percepcion_de_la_inseguridad_2015.pdf 207

Chandola, T. (2001). The fear of crime and area differences in health. *Health & Place*, 7, 105-116.

Chía, E., Bilbao, M. A., Páez, D., Iraurgi, I. y Beristain, M. (2011). La importancia de los eventos traumáticos y su vivencia: el caso de la violencia colectiva. En D. Páez Rovira, C. M. Beristain, J. L. González-Castro, N. Basabe Barañano & J. de Rivera. (Eds.). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 165-205). Editorial Fundamentos.

Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>

Cohen, M. A. (2008). The effect of crime on life satisfaction. *The Journal of Legal Studies*, 37(2), 325-353.

Davies, S., & Hinks, T. (2010). Crime and happiness amongst heads of households in Malawi. *Journal of Happiness Studies*, 11(4), 457-476.

Denkers, A. J., & Winkel, F. W. (1998). Crime victims' well-being and fear in a prospective and longitudinal study. *International Review of Victimology*, 5, 141-162.

Enders, M., Jennett, C., & Tulloch, M. (2009). Revisiting fear of crime in Bondi and Marrickville. Sense of community and perceptions of safety. En M. Lee & S. Farrall. (Eds.). *Fear of Crime. Critical voices in an age of anxiety* (pp. 188- 210). Routledge Cavendish. Taylor & Francis Group.

Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaimónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 108, 7-23.

Ferraro, K. F. (1995). *Fear of Crime: Interpreting Victimization Risk*. State University of New York Press.

Föhrig, A. (2006). Introducción. En J. Varat & A. Garland. (Eds.). *Participación ciudadana y percepción de inseguridad en América Latina* (pp. 1-3). Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Franc, R., Prizmic-Larsen, Z., & Kaliterna, L. (2012). Personal security and fear of crime as predictors of subjective well-being. En D. Webb & E. Willis Herrera. (Eds.). *Subjective well-being and security* (pp. 45-67). Springer Science.

Freeman, Richard (1994), "Crime and the Job Market", nber Working Paper Series, working paper, núm. 4910, National Bureau of Economic Research, octubre.

Hale, C. (1996). Fear of crime: A review of the literature. *International Review of Victimology*, 4, 79-150.

Hanslmaier, M. (2013). Crime, fear and subjective well-being: How victimization and street crime affect fear and life satisfaction. *European Journal of Criminology*, 10(5), 515-533. <https://doi.org/10.1177/1477370812474545>

Hanson, R. F., Sawyer, G. K., Begle, A. M., & Hubel, G. S. (2010). The impact of crime victimization on quality of life. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 189-197.

Jackson, J. (2009). A psychological perspective on vulnerability in the fear of crime. *Psychology, crime and law*, 15(4), 365-390. <https://doi.org/1080/10683160802275797>

Jackson, J., & Stafford, M. (2009). Public health and fear of crime: A prospective cohort study. *British Journal of Criminology*, 49, 832-847.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Siglo XXI Editores.

Kessler, G. (2012). Delito, sentimiento de inseguridad y políticas públicas en la Argentina del siglo XXI. En Betancourt, J. A. (Ed.). *La inseguridad y la seguridad ciudadana en América Latina* (pp. 19-40). CLACSO.

Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.

Kuroki, M. (2013). Crime victimization and subjective well-being: Evidence from happiness data. *Journal of Happiness Studies*, 14, 783-794. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9355-1>

Kury, H., & Ferdinand, T. (1999). Public opinion and punitivity. *International Journal of Law and Psychiatry*, 22(3-4), 373-392.

Leiva, A. y Ramírez, A. (2021). Efectos de la inseguridad ciudadana en el bienestar de la población. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3341-3352. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.535

Lelkes, O. (2006). Knowing what is good for you: Empirical analysis of personal preferences and the “objective good”. *The Journal of Socio-Economics*, 35(2), 285-307.

Lorenc, T., Clayton, S., Neary, D., Whitehead, M., Petticrew, M., Thomson, H., Cummins, S., Sowden, A., & Renton, A. (2012). Crime, fear of crime, environment, and mental health and well-being: Mapping review of theories and casual pathways. *Health and Place*, 18, 757-765.

Maslow, A. H. (1954/1987). *Motivation and personality*. (3.^a Ed.). Harper & Row. (Original work published in 1954).

Mendez, M. L., Otero, G. y Perret, V. (2020). Inseguridad percibida en los barrios de Santiago de Chile: la importancia del bienestar subjetivo. *DADOS*, 63(1), 1-35. <https://doi.org/10.1590/001152582020200>

Míguez, D., Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Paidós.

Møller, V. (2005). Resilient or resigned? Criminal victimization and quality of life in South Africa. *Social Indicators Research*, 72(3), 263–317.

Moreno, C. (2014). *Cultura democrática, confianza institucional y vida ciudadana*. <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2014-ObservatorioBarometro-Deuda-Social-Cap5.pdf>

Morrall, P., Marshall, P., Pattison, S., & Macdonald, G. (2010). Crime and health: a preliminary study into the effects of crime on the mental health of UK university students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 17, 821-828.

Muratori, M., Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2012). Sucesos vitales y bienestar. *Anuario de Investigaciones*, 19, 49-57.

Muratori, M., Delfino, G., Mele, S. y Zubieta, E. (2014). Bienestar psicosocial en estudiantes universitarios civiles y militares. *Investig de Psicología*, 19(2), 73-86.

Muratori, M., Fernández, O., Bombelli, J. I. y Zubieta, E. M. (2014). Anomia, bienestar social, percepción de control y confianza institucional. En E. Zubieta, J. Valencia & G. Delfino. (Eds.). *Psicología social y política: procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 393-410). EUDEBA.

Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Miedo al delito y victimización como factores influyentes en la percepción del contexto social y clima emocional. *Boletín de Psicología*, 109, 7-18.

Muratori, M. y Zubieta, E. (2021). *Adaptación de la escala de bienestar social al contexto argentino*. Manuscrito en preparación.

Muratori, M. y Zubieta, E. (2015). Dominancia, contra dominancia social y selección institucional. Un estudio con estudiantes universitarios civiles y militares. *Anuario de investigaciones*, 22, 221-230.

Observatorio Electoral. (enero, 2015). *Encuesta de victimización de robo* (Ficha técnica). Observatorio Electoral. <http://www.observatorioelectoral.net/z-victimizacion-de-robo-dic2014.php>

Páez, D., Morales, J. F. y Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria & I. Cuadrado. (Eds.). *Psicología social* (pp. 195-211). McGraw-Hill.

Pearson, A. L., & Breetzke, G. D. (2014). The association between the fear of crime and mental and physical wellbeing in New Zealand. *Social Indicators Research*, 119, 281-294. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0489-2>

Pegoraro, J. S. (2002). Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social. En R. Briceño-León. (Ed.). *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp. 29-56). CLACSO.

Powdthavee, N. (2005). Unhappiness and crime: Evidence from South Africa. *Económica*, 72(3), 531-547.

Ruiz, J. I. (2007). Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 65-74.

Ruiz, J. I. y Turcios, L. A. (2009). Percepción de inseguridad, victimización y cultura ciudadana: sus relaciones en cinco contextos iberoamericanos. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 193-202.

Russo, S., & Roccato, M. (2010). How long does victimization foster fear of crime? A longitudinal study. *Journal of Community Psychology*, 38(8), 960-974. <https://doi.org/10.1002/jcop.20408>

Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros & V. Gouveia. (Eds.). *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-76). Biblioteca Nueva.

Smulovitz, C. (2006). Seguridad ciudadana: comparando intervenciones en seis ciudades. En J. Varat & A. Garland. (Eds.). *Participación ciudadana y percepción de inseguridad en América Latina* (pp. 29-40). Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Stafford, M., Chandola, T., & Marmot, M. (2007). Association between fear of crime and mental health and physical functioning. *American Journal of Public Health*, 97, 2076-2081.

Staubli, S., Killias, M., & Frey, B. S. (2014). Happiness and victimization: An empirical study for Switzerland. *European Journal of Criminology*, 11(1), 57-72.

Sulemana, I. (2015). The effect of fear of crime and crime victimization on subjective well-being in Africa. *Social Indicators Research*, 121, 849-872.

Vanderveen, G. (2006). *Interpreting fear, crime, risk and unsafety. Conceptualization and measurement*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

Visser, M., Scholte, M., & Scheepers, P. (2013). Fear of crime and feelings of unsafety in European countries: Macro and micro explanations in cross-national perspective. *The Sociological Quarterly*, 54, 278-301.

Vozmediano, L. (2010a). *Miedo al delito y sostenibilidad urbana: análisis ecológico, propuestas de medición y transferencia de resultados* (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, San Sebastián.

Vozmediano, L. (2010b). Percepción de inseguridad y conductas de autoprotección: propuestas para una medición contextualizada del miedo al delito. *Eguzkilore*, 24, 203-237.

Vozmediano, L., Vergara, A. I. y San Juan, C. (2010). El estudio científico del miedo al delito: algunas reflexiones sobre un fenómeno urbano, mediático y político. *International e-Journal of Criminal Science*, 2(4). <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/inecs/article/view/924/678>

Vuanello, R. (2006). Un nuevo instrumento de evaluación psicológica: el Cuestionario de Inseguridad Urbana (CIU). *Interdisciplinaria*, 23(1), 17-45.

Wilcox Rountree, P. & Land, K., (1996) Perceived Risk versus Fear of Crime: Empirical Evidence of Conceptually Distinct Reactions in Survey Data, *Social Forces*, Volume 74, Issue 4, June 1996, Pages 1353–1376, <https://doi.org/10.1093/sf/74.4.1353>

Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.

Zubieta, E. M., Muratori, M. y Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. *Anuario de Investigaciones*, 19, 97-106.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PSICOLOGÍA POSITIVA: DISEÑO DE ASIGNATURA EN EL ÁREA DE LA SALUD



Dra. Rosa Elba Domínguez Bolaños⁵

5 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México/Sociedad Mexicana de Psicología Positiva. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5260-5437> correo: rosa.dominguez@correo.buap.mx/roshelb@hotmail.com

RESUMEN



Un mundo en el que la vida y el vivir han pasado a ser fundamentalmente parte de las dinámicas de la complejidad, dentro de la cual la constante que se experimenta en el día a día es la incertidumbre y en donde lo único cierto es lo incierto, requiere hoy más que nunca aportes que permitan a sus ciudadanos contar con herramientas para enfrentar la adversidad, la crisis y los momentos dolorosos resultado de las dinámicas internas y externas que el propio planeta experimenta. En este contexto las intervenciones educativas en el campo de la psicología positiva se han vuelto no un lujo sino una necesidad en todos los niveles educativos, es decir, en estos tiempos, pensar en el bienestar es un tema de salud y casi casi de sobrevivencia. Hoy es claro que no podemos seguir perpetuando modelos de comportamiento que nos lleven a dividirnos aún más como sociedad y mucho menos podemos sostener esquemas que nos conduzca a competir unos con otros. La pandemia que ha azotado al mundo entero nos deja un mensaje claro de la necesidad de cooperación y de colaboración de unos con otros para y por nuestro bienestar. La educación tiene como uno de sus objetivos principales, formar a los hombres para que estén habilitados para salir y enfrentar el mundo de manera eficaz y efectiva, dotándolos de competencias no solo para actuar sino también para permitirse ser humanos en este mundo tan cambiante.



El presente capítulo aborda una propuesta de intervención educativa en psicología positiva en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A través de este recorrerás el camino de lo que implica el diseño, la puesta en marcha, las adecuaciones y la evaluación de un programa de asignatura en este campo disciplinar.

Palabras clave: intervención educativa, psicología positiva, bienestar, diseño curricular, salud.

ABSTRACT

A world in which life and living have become fundamentally part of the dynamics of complexity, within which the constant that is experienced on a daily basis is uncertainty and where the only certain thing is uncertainty. Today, more than ever, it requires contributions that allow its citizens to have the tools to face adversity, crisis and painful moments resulting from the internal and external dynamics that the planet itself experiences. In this context, educational interventions in the field of positive psychology have become not a luxury but a necessity at all educational levels, that is, in these times, thinking about well-being is a health issue and almost survival. Today it is clear that we cannot continue to perpetuate models of behavior that lead us to further divide ourselves as a



society, much less can we sustain schemes that lead us to compete with each other. The pandemic that has hit the entire world leaves us a clear message of the need for cooperation and collaboration with one another for and for our well-being. Education has as one of its main objectives, to train men so that they are enabled to go out and face the world effectively and effectively, giving them the skills not only to act but also to allow themselves to be human in this changing world.

This chapter addresses a proposal for educational intervention in positive psychology in students of the Faculty of Medicine of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Through this you will go the way of what the design, implementation, adjustments and evaluation of a course program in this disciplinary field implies.

Keywords: educational intervention, positive psychology, well-being, curriculum design, health.

INTRODUCCIÓN

Una de las ideas a las que comúnmente nos enfrentamos en los distintos foros académicos al abordar la temática del bienestar y la felicidad, es la que está relacionada con la percepción de que la felicidad significa estar siempre bien, sonreír y mostrar que todo fluye adecuadamente en nuestra vida. Nada más alejado y distorsionado de la realidad. La psicología positiva como el más nuevo paradigma en este campo, busca establecer una mirada más balanceada del comportamiento humano, es decir, ser parte de la idea que estudiar la enfermedad, la patología, el drama y las situaciones desagradables en la vida de las personas, es tan genuino como centrar la atención en aquellas cosas que sí funcionan y las hacen sentir plenas y autorrealizadas. De esta forma el punto central de este campo del conocimiento no es negar aquellos aspectos que no funcionen o no estén bien, sino también mostrar aquellas cosas que aportan y ayudan a las personas a florecer y prosperar.

Desde que nacemos la vida nos presenta una importante cantidad de desafíos, retos y situaciones difíciles. Todos en alguna medida hemos tenido que enfrentar situaciones complicadas y es justo en estos momentos en donde el estudio del bienestar y la felicidad cobra sentido, ya que contar con herramientas probadas científicamente para generar bienestar y felicidad puede hacer la diferencia en la vida de las personas, ya que nunca será lo mismo experimentar una dificultad sin recursos psicológicos que nos ayuden a salir adelante de la misma, que hacerlo con estos. De esta forma es importante dejar en claro que muchas de las estrategias, técnicas, actividades, etc., que la psicología positiva proporciona permiten tanto potenciar el bienestar de las personas, como apoyarles a poder transitar la vida en los momentos adversos.

Pero cuando hablamos de adversidad, ¿a qué nos referimos?, justamente nos referimos a todas esas vivencias y experiencias difíciles, a esos momentos de crisis que las personas generalmente no desean que sucedan en sus vidas, ya que al enfrentarlas les generan en la mayoría de los casos una gran cantidad de estrés y dolor emocional. De ahí que muchas de estas experiencias lleven a los individuos a experimentar procesos de duelo, ya que en la mayoría de estas situaciones estará presente algún tipo de pérdida. Lo que sí es un hecho como seres humanos debido a que la mayor causa de infelicidad y sufrimiento radica justamente en tener que afrontar el dolor

producto de estas pérdidas; sin embargo, es algo que no podremos evitar jamás en la vida de nadie. Por esta razón se vuelve sumamente importante brindar herramientas psicológicas a las personas, ya que en muchos casos al tener que vivir este tipo de situaciones complejas es muy fácil que puedan perder el rumbo de su vida y se desestructuren, siendo muy complicado para muchas de ellas volver a encontrar el camino que les permita salir adelante.

ANTECEDENTES DEL DISEÑO DE LA MATERIA

Atravesar por una etapa de mi vida en la que experimenté situaciones adversas fue justamente el motor que me llevó a desarrollar la idea de dedicar mi trabajo a ayudar a las personas a alcanzar su bienestar y felicidad. En el año 2011, en la unidad académica en la que me encontraba laborando empecé a vivir situaciones sumamente estresantes y difíciles. A lo largo de aproximadamente tres años, viví permanentemente una situación laboral de acoso, hostigamiento y hostilidad por parte de la que era mi jefa superior y de su equipo, misma que me llevó a desarrollar trastorno de ansiedad y gastritis de origen nervioso, de acuerdo con el diagnóstico médico. El transitar este tipo de enfermedades que implicaron para mí el consumo de una cantidad importante de fármacos para el control de estas, me hizo sentir muy mal físicamente, al grado que yo no sabía si lo que sentía era generado por mi cuerpo o por tanto medicamento.

Fue entonces, que al observar como mi salud física y emocional estaban siendo afectadas y valorar que mi organismo estaba recibiendo un exceso de medicamentos, que decidí tomar acción y empezar a aplicar lo que sabía de la psicología positiva a mí persona. Poco a poco empecé a superar la gastritis y de diez medicamentos que me recetaba la gastroenteróloga, solo me quedé con uno, el tratamiento para la ansiedad también fue retirado poco a poco y me fui sintiendo cada vez mejor. Con todo lo experimentado me di cuenta de todo el daño que puede generar en nuestra salud, vivir rodeados de ambientes adversos y estresantes como en el que viví por lo que decidí replantear lo que estaba haciendo en mi vida laboral.

Tal Ben Shahr en su video *make a choice* 2016 menciona que las personas somos el resultado de nuestras elecciones y que a cada momento podemos decidir con

relación a nuestro bienestar, incluso es posible que si no nos gusta lo que estamos viviendo podemos elegir cambiarlo y si por las razones que lo ameriten no es posible cambiarlo, podemos tener ante nosotros la posibilidad de reinventarlo, de recrearlo. Considerando todas estas ideas, decidí replantear lo que estaba haciendo en esa etapa de mi vida profesional y laboral, y me pregunté a qué me quería dedicar el resto de mi vida, fue una pregunta existencial, que me detonó muchas preguntas profundas que me hicieron reflexionar sobre mi propósito de vida.

Después de unos días de reflexión y hacerme muchas preguntas sobre lo que quería vivir a partir de ese momento de mi vida, decidí que quería crear algo que me permitiera ayudar a las personas, siempre me había gustado ayudar a la gente, pero no lo estaba haciendo como yo deseaba. Por tal motivo, como mi trabajo estaba en una Institución de Educación Superior (IES), me planteé la idea de ayudar a los alumnos y a aquellos miembros de la comunidad universitaria que tuvieran la característica principal de desarrollarse en entornos de mucho estrés y adversidad, igual que como a mí me había sucedido. Fue la Facultad de Medicina el lugar que elegí para darle ese giro a mi vida. Por sus características, es una de las facultades más grandes de la institución y por la naturaleza de la carrera, los alumnos viven en un estrés permanente. Una vez tomada la decisión, tramité mi cambio de unidad académica e inicié un nuevo camino en la construcción de mi bienestar y el de la comunidad en la que me encontraría.

Es así como hace siete años llegué a mi nuevo lugar de trabajo con el deseo de poder ayudar a otras personas. Los primeros pasos no fueron nada fáciles porque estaba llegando a un entorno completamente desconocido para mí: una Facultad de Medicina, una de las más grandes de la universidad. De entrada, la manera en la que estaba estructurado el plan de estudios de los médicos era muy distinta a como estaban implementados y operando la mayoría de los planes de estudio de la institución. Por lo que, lo primero que me planteé fue comprender cómo estaba diseñado este, y cómo se llevaba a cabo su implementación en la práctica. A la par de todo esto, en ese entonces se abrió una convocatoria institucional para concursar plazas de nueva creación para profesor y tuve la oportunidad de concursar una de ellas. Dentro de los requisitos que solicitaban estaba realizar una crítica al programa de estudios de la licenciatura en medicina, un anteproyecto de investigación y una clase muestra.

Con todas estas actividades comprendí de manera muy clara como estaba estructurado el plan de estudios de la Licenciatura en Medicina y pude encontrar la forma en la cual podía plantear la propuesta que deseaba hacer para los alumnos y co-

munidad, la cual encontré en primera instancia, creando una materia nueva dentro del plan de estudios. Por lo que desarrollé el diseño de una asignatura optativa, a través de esta se abordarían temáticas relativas a la psicología positiva; este curso lo denominé Desarrollo de Habilidades para el Bienestar (DHPB), para ello, me apegué en todo momento a los procedimientos establecidos por la institución para la creación y aprobación de esta, ante las instancias legalmente autorizadas para ello. La materia fue aprobada en verano del año 2015 y desde el periodo de otoño 2015 se imparte para todos los alumnos de la Licenciatura en Medicina de dicha facultad. Es importante señalar que al inicio se abrió una sola sección y con el tiempo se han llegado a ofertar seis secciones, todas ellas con cupo completo.

Un dato relevante que se consideró de manera particular como prioritario para implementar la materia fue que en aquel momento el nivel de estrés de los alumnos de la Facultad de Medicina que estaban por irse al internado rotatorio de pregrado era tan alto que aproximadamente el 40 % de los estudiantes tenían algún trastorno del estado del ánimo (trastorno de ansiedad o depresión). Este dato fue proporcionado por la coordinación del departamento de psiquiatría que se encontraba a cargo en el año 2015. Esta información hacía evidente la urgente necesidad de apoyar a estos estudiantes, ya que eran ellos justamente quienes iban a estar a cargo de atender las necesidades de salud de la población en aquel entonces, y si ya se encontraban mal antes de terminar su carrera, cómo podrían dar lo mejor de sí para atender a otros.

De esta forma en un inicio, se diseñó un programa de asignatura para el plan de estudios que estaba en curso en ese momento, que se le conocía como plan cuatrimestral. Más adelante, se implementó una actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Medicina, que se conoce como plan semestral, y que es el que actualmente está vigente. Para este se tuvo que hacer una actualización de la asignatura que se había diseñado en un inicio. Es importante mencionar que actualmente ya han terminado la carrera la mayoría de los alumnos del plan cuatrimestral por lo que la oferta para este se disminuyó y se incrementó el número de secciones en el plan semestral. La primera oferta de la materia se llevó a cabo con un solo grupo, que desde el inicio tuvo una alta demanda. Conforme el tiempo ha ido transcurriendo la oferta de secciones ha ido en incremento lo que confirma la necesidad detectada en los alumnos en relación con el manejo de su estrés.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

El objetivo de aprendizaje de la materia ha sido desde un inicio, que los alumnos conozcan las teorías, métodos y estrategias que les permitan desarrollar habilidades psicológicas, para enfrentar la vida de manera positiva. El diseño de la asignatura consideró el modelo pedagógico por competencias, buscando integrar dentro de la planeación de esta el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. La forma en que se diseñó cada unidad de estudio tuvo como finalidad que los alumnos pudieran dominar el conocimiento sobre cada tema, para poder aplicarlo a cada una de las actividades. Como su nombre lo dice: Desarrollo de Habilidades para el Bienestar, es una materia más práctica que teórica, pero eso no significa que no tengan que dominar los conocimientos fundamentales del campo de la psicología positiva. (Ver Tabla 1). Por lo que el diseño fue planeado para que la realización de los ejercicios prácticos fuera antecedida por los contenidos que les permitieran a los alumnos comprender el tema y servir como guía para la puesta en marcha de cada práctica.

Tabla 1. *Carga horaria del estudiante*

Concepto	Horas por periodo		Total de horas por periodo	Número de créditos
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica.	16	32	48	3

Nota. BUAP (2015).

En lo relacionado con las actitudes y valores que corresponden a la parte del ser, se consideró que se podía ir desarrollando y evaluando a lo largo del discurso que los estudiantes usan para elaborar los reportes de dichas actividades, así como en las participaciones y prácticas dentro de la clase. Dentro de los criterios que se observan en la parte del ser, para su evaluación, están los siguientes:

1. Que el alumno muestre una actitud constructiva y propositiva en relación con lo que le sucede y observa en su contexto real e inmediato.
2. Que las interacciones en torno a la clase y sus actividades tengan más un patrón activo constructivo y sean para sumar y aportar.

3. La apreciación que el alumno pueda tener de lo que él es, así como también de todo aquello con lo que cuenta.
4. La actitud de verse como agente de cambio constructor de su realidad y protagonista de su propia vida.
5. La determinación para enfrentar las dificultades de la vida con resiliencia.
6. El uso de sus fortalezas de carácter en los distintos ámbitos de su vida.

En lo que corresponde a la estructura del curso, es importante mencionar que, si bien en México hoy ya se habla y se escucha más sobre la psicología positiva, en el año 2015 no era lo más común. Los primeros esfuerzos por abrir camino en este nuevo campo de estudio en este país se dieron de manera formal en el año 2013 por parte del Instituto Tecnológico de Monterrey, a través de la creación del Instituto de Ciencias de la Felicidad, que pertenece al sistema TecMilenio (TecMilenio, 2013). Se llevó a cabo una revisión de los programas educativos en psicología positiva que había en ese entonces en el mundo, posteriormente se estructuró el contenido de la asignatura con base en las tendencias que existían en ese momento en el ámbito educativo. Al respecto cabe señalar que en ese entonces todo lo relativo a esta área era realmente nuevo en México, los programas académicos que ofertaban en sus contenidos temáticos como estos eran muy escasos.

De esta forma el primer programa de asignatura que se elaboró y aprobó en el verano del año 2015, estuvo compuesto por siete unidades temáticas las cuales quedaron conformadas de la siguiente manera:

1. La unidad 1 se denominó: introducción al estudio de la psicología positiva, cuyo principal objetivo planteó que el alumno pudiera identificar las principales teorías y autores que se han propuesto desde el nuevo paradigma de la psicología positiva.
2. La unidad 2 abordó los componentes del bienestar y la felicidad: a través de este rubro se pretende que el alumno identifique los principales elementos que componen el bienestar de las personas, así como los factores que lo determinan.

3. La unidad 3, trató sobre las emociones positivas, su objetivo fue: desarrollar en el alumno, la habilidad de autoconocimiento y autorregulación de las emociones positivas que lo pudieran llevar a alcanzar un estado de bienestar logrando con ello contrarrestar los efectos de las emociones negativas.
4. La unidad 4, abarcó lo relativo a las relaciones positivas: cuyo objetivo fue desarrollar habilidades en el alumno que le permitieran establecer vínculos personales de alta calidad.
5. En lo que respecta a la unidad 5, se abordó la resiliencia, el objetivo de esa unidad fue: desarrollar habilidades en el alumno que le permitieran reconstruirse saludablemente ante una situación adversa.
6. En la unidad 6 se consideró el propósito y el sentido de la vida: el objetivo principal de esta unidad fue: desarrollar en el alumno la comprensión de la importancia que tiene clarificar el propósito y sentido que tenía su vida, con la finalidad de contar con una herramienta que guiara y orientara la dirección de sus objetivos, metas y logros a lo largo de sus vidas.
7. En lo que corresponde a la unidad 7, se denominó bienestar y salud: y su objetivo más importante fue: que el alumno pudiera identificar el impacto positivo de construir y generar un estado de bienestar en su salud.

De esta forma se logró integrar un programa que tuvo bastante aceptación y muy buena acogida por parte de los jóvenes estudiantes pertenecientes a la generación cuatrimestral, que como lo mencioné al inicio de este capítulo, fue la primera con la que se implementó esta materia. Con el paso de los meses, la asignatura se fue haciendo muy conocida por los estudiantes de la comunidad de la facultad; la forma a través de la cual la materia fue obteniendo tal reconocimiento, fue la recomendación boca a boca entre los propios alumnos, así la demanda se fue incrementando conforme el tiempo ha ido transcurriendo, desde su implementación a la fecha. Desde aquel entonces los propios alumnos le han llamado la materia de la felicidad, y aunque cabe recordar que ese no es su nombre oficial, es como ellos se refieren a esta.

Por otro lado, es necesario reconocer como parte de la propia experiencia, que, así como la materia ha tenido sus grandes aciertos, también presentó algunas situaciones complejas en su implementación, tal fue el caso de la manera en que se planteó la forma de evaluación de la misma, concretamente esta parte es con la que más

se ha tenido que lidiar más para poder adaptarla al reglamento de evaluación de la propia facultad, ya que en este se establece como una de las principales formas de evaluación los exámenes escritos, los cuales deben tener una ponderación del 50 % en valor total de la calificación final (BUAP, 2021).

Cabe destacar que por ser una materia muy práctica se contraponía un poco con la forma de evaluación establecida en el reglamento de la Facultad de Medicina, ya que la mayoría de los rubros que se consideraban en esta correspondían a actividades más prácticas y de aplicación, que de conocimientos. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Criterios de evaluación*

Criterios	Porcentaje
Actividades y dinámicas de clase (Portafolio de Evidencias)	50 %
Exposiciones y participación en clase	20 %
Diseño de proyecto de vida positiva	10 %
Espacios de diálogo y construcción de vida positiva	20 %
Total	100 %

Nota. BUAP, 2015.

Es importante mencionar que a pesar de las dificultades que tenía el apegarse o no al reglamento por el tipo de materia de que se trata, con una carga horaria mayoritariamente enfocada en horas de práctica que, de teoría, se pudo llevar a cabo la evaluación casi tal cual como se había planeado durante los primeros años de diseño de esta.



ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA

Para inicios del año 2016, se planteó por parte de la universidad, el requerimiento de llevar a cabo la actualización de todos los planes de estudio, entonces se revisó todo el mapa curricular de la Licenciatura en Medicina, así como cada programa de asignatura, sobre todo haciendo énfasis en ajustar las semanas que se ocupaban para impartir el plan cuatrimestral (2009) y el plan semestral (2016) de 16 a 18 semanas con un interperiodo de cuatro semanas, y si fuera el caso haciendo adecuaciones a la estructura del mapa curricular y contenidos de materias. Este nuevo plan de estudios fue puesto en operación para la generación que ingresó a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el otoño del año 2016 (ver figuras 3 y 4) (BUAP, 2016).

En lo que corresponde a los niveles en los que está dividido el mapa curricular, son dos; el nivel básico que tiene:

El propósito de establecer las bases teórico-metodológicas que son necesarias en la formación general y disciplinar del estudiante, que le permite comprender la estructura biológica del cuerpo humano, su desarrollo, su función y su regulación en el estado de salud. (BUAP, 2016, p. 12)

En lo que respecta al nivel formativo, que es particularmente en el que se ubica la materia de Desarrollo de Habilidades para el Bienestar, es esencial que el alumno cuente con:

Los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la aplicación adecuada de los criterios preventivos, diagnósticos, terapéuticos y de rehabilitación, así como la integración y puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en los niveles anteriores mediante la práctica profesional crítica y la vinculación social. (BUAP, 2016, p. 13)

La materia de Desarrollo de Habilidades para el Bienestar (DHPB) fue aprobada desde sus inicios en el nivel formativo del mapa curricular, en el bloque de las materias optativas (ver figuras 3 y 4). Área de las materias optativas. Lo que significa que los

alumnos la pueden elegir libremente dentro de una oferta de materias que se realiza cada semestre.

Las optativas están consideradas en dos categorías:

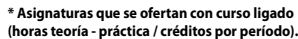
1) disciplinarias y 2) complementarias. Ambos tipos le proporcionan mayor flexibilidad al programa y tienen el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de profundizar en algunos conocimientos, tanto del área clínica como en la Formación General Universitaria. Las optativas disciplinarias obligatorias son tres. (BUAP, 2016, p. 15)

La materia de DHPB, corresponde a la categoría de optativas disciplinarias, mismas que están marcadas en el mapa curricular en el nivel formativo en color rosado. (Ver figura 3, y 4). Como mencioné en el párrafo anterior, la materia de DHPB, fue aprobada como optativa durante el periodo de verano de 2015, en ese entonces el plan de estudios que estaba vigente era el cuatrimestral (2009), por lo que la asignatura era cursada únicamente por los alumnos que se encontraban en éste y que estaban ubicados en el nivel formativo de la Licenciatura en Medicina. Un fenómeno interesante que se observó en este plan fue que los alumnos que se inscribían a la materia lo hacían cursando entre el noveno y décimo semestre, es decir, ya casi al final de la carrera y antes de irse al internado, cosa que no sucede así actualmente con el plan semestral, ya que este curso lo pueden inscribir a partir del quinto y sexto semestre. En este sentido recibí comentarios de los propios alumnos con relación a que la asignatura debería estar ubicada en el nivel básico, debido a que abarca un desarrollo de conocimiento, competencias y habilidades que les pueden ser útiles para afrontar las dificultades de la carrera, y que no debería ser optativa sino obligatoria.



Figura 1. Mapa curricular cuatrimestral (Plan de estudios 2009).

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA											
FACULTAD DE MEDICINA											
MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN MEDICINA											
PLAN 2009 MUM						GESTIÓN 2013-2017					
Anatomía estructural y de superficie [8]MEDM 001 5 CREDITOS	Anatomía del Sist. Digestivo, Genitourinario y Endocrino [10]MEDM 003 5 CREDITOS	Fisiología I [17]MEDM 010 6 CREDITOS	Fisiología II [18]MEDM 010 6 CREDITOS	Nutriología médica [70]MEDM 283 4 CREDITOS	Práctica clínica I [54]MEDM 267 5 CREDITOS	Epidemiología [69]MEDM 267 5 CREDITOS	Práctica clínica II [55]MEDM 268 5 CREDITOS	Nefrología [47]MEDM 260 3 CREDITOS	Práctica clínica II [56]MEDM 269 5 CREDITOS	Medicina interna [31]PPMD 901 6 CREDITOS	Servicio social [37]SSMD 900 26 CREDITOS
Anatomía del Sistema Circulatorio y respiratorio [19]MEDM 002 5 CREDITOS	Anatomía del Sistema Nervioso y de órganos de los sentidos (excepto vista) [11]MEDM 004 5 CREDITOS	Farmacología I [16]MEDM 009 6 CREDITOS	Histología [19]MEDM 012 6 CREDITOS	Farmacología I [39]MEDM 252 6 CREDITOS	Metodología de investigación [38]MEDM 250 5 CREDITOS	Psiquiatría [57]MEDM 270 4 CREDITOS	Infectología [44]MEDM 257 4 CREDITOS	Otorrinolaringología [53]MEDM 266 3 CREDITOS	Neurología [48]MEDM 261 4 CREDITOS	Ginecología Obstetricia [32]PPMD 261 5 CREDITOS	
Biología celular [12]MEDM 005 5 CREDITOS	Embriología [15]MEDM 008 6 CREDITOS	Inmunología [20]MEDM 013 6 CREDITOS	Parasitología y micología [22]MEDM 015 6 CREDITOS	Anatomía patológica [27]MEDM 207 6 CREDITOS	Endocrinología [41]MEDM 254 4 CREDITOS	Medicina legal [46]MEDM 259 4 CREDITOS	Nosología y clínica del aparato respiratorio [49]MEDM 262 5 CREDITOS	Nosología y clínica del aparato cardiovascular [51]MEDM 264 5 CREDITOS	Geriatría [42]MEDM 255 3 CREDITOS	Pediatría [33]PPMD 903 6 CREDITOS	
Bioquímica I [13]MEDM 006 6 CREDITOS	Bioquímica II [14]MEDM 007 6 CREDITOS	Microbiología y virología [21]MEDM 014 6 CREDITOS	Psicología médica [25]MEDM 008 4 CREDITOS	Clínica propédeutica [28]MEDM 201 5 CREDITOS	Hematología [43]MEDM 256 4 CREDITOS	Imagenología [45]MEDM 258 5 CREDITOS	Oftalmología [52]MEDM 265 3 CREDITOS	Genética Médica [59]MEDM 272 5 CREDITOS		Cirugía [34]PPMD 904 6 CREDITOS	
		Bioética [23]MEDM 014 4 CREDITOS	Historia y Filosofía de la Medicina [24]MEDM 017 4 CREDITOS	Salud pública [26]MEDM 019 5 CREDITOS	Nosología y clínica del aparato digestivo [50]MEDM 263 5 CREDITOS	Urología [58]MEDM 271 3 CREDITOS	Medicina pediátrica [61]MEDM 274 5 CREDITOS	Nosología y clínica quirúrgica de cabeza, C y P B [65]MEDM 278 5 CREDITOS	Nosología y clínica quirúrgica de tórax y vascular periférico [67]MEDM 276 5 CREDITOS	Urgencias [35]PPMD 905 6 CREDITOS	
	FHS [1]FGUM 001 4 CREDITOS	DHPC [2]FGUM 002 4 CREDITOS	DHTIC [3]FGUM 003 4 CREDITOS		Dermatología [40]MEDM 253 3 CREDITOS	Salud infantil [40]MEDM 253 3 CREDITOS	Nosología y clínica quirúrgica del sistema ME [64]MEDM 277 5 CREDITOS	Cirugía I [68]MEDM 281 3 CREDITOS	Cirugía II [68]MEDM 281 3 CREDITOS	Medicina familiar [36]PPMD 906 6 CREDITOS	
Lengua extranjera I [1]FGUM 004 4 CREDITOS	Lengua extranjera II [5]FGUM 005 4 CREDITOS	Lengua extranjera II [7]FGUM 007 4 CREDITOS	Lengua extranjera IV [7]FGUM 007 4 CREDITOS		Medicina familiar comunitaria [29]MEDM 202 6 CREDITOS	Nosología y clínica quirúrgica de abdomen [66]MEDM 279 5 CREDITOS	Ginecología [60]MEDM 273 3 CREDITOS	Obstetricia [62]MEDM 275 5 CREDITOS			
					Electrocardiografía [71]MEDM 600 3 CREDITOS	Manejo de auxiliares de diagnóstico [72]MEDM 601 3 CREDITOS	Estrategias de enseñanza en medicina [73]MEDM 602 3 CREDITOS	Medicina del deporte [74]MEDM 603 3 CREDITOS	Oncología [75]MEDM 604 3 CREDITOS	Prioros auxilios [76]MEDM 605 3 CREDITOS	Reumatología [77]MEDM 606 3 CREDITOS
					Sexología humana [78]MEDM 607 3 CREDITOS	Calidad en la atención médica y seguridad del paciente [79]MEDM 608 3 CREDITOS	Genómica médica [80]MEDM 609 3 CREDITOS	Alergología [81]MEDM 610 3 CREDITOS	Fisiología del sueño y sus trastornos [82]MEDM 611 3 CREDITOS	Clínica del dolor musculoesquelético [83]MEDM 612 3 CREDITOS	Innovación y talento emprendedor [71]FGUM 008 4 CREDITOS
FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA MINERVA											
NIVEL BÁSICO											
NIVEL FORMATIVO											
INTERINADO ROTATORIO DE PREGADO											
				SERVICIO SOCIAL							
				ASIGNATURAS OPTATIVAS							



IRP = INTERNADO ROTATORIO DE PREGRADO

Finalmente, después de la propuesta inicial de la asignatura para el plan cuatrimestral 2009, se realizó la segunda propuesta producto de la actualización del plan de estudios 2016 (semestral) en el mes de enero de 2017 y con ello se realizaron las adecuaciones necesarias a la materia de DHPB que tuvo cambios de primera instancia tanto en las semanas de 16 a 18, como en el contenido. A continuación, se mencionarán los cambios realizados dentro de los contenidos temáticos de cada unidad:

1. La unidad 1 se llama: introducción al estudio de la psicología positiva y quedó prácticamente igual que el programa de asignatura anterior, ya que es importante antes de iniciar con cualquier actividad, brindar al estudiante las bases científicas de la psicología positiva.
2. La unidad 2 se llama: tu modelo mental, este contenido se incluyó por la necesidad de que el alumno pudiera realizar un autodiagnóstico que le permita conocer cómo es su mirada de la realidad, es decir, se busca que pueda conocer cuál es su idea de verdad para pensar, sentir y actuar en el mundo que vive. Es necesario que se haga consciente de esto antes de empezar la intervención con las herramientas de psicología positiva a lo largo de las demás unidades.
3. La unidad 3 se denomina: modelo PERMA para la felicidad y el bienestar/ una propuesta de Martin Seligman. Esta parte del programa también sufrió cambios en relación con el anterior, ya que a través de este bloque se busca integrar de mejor manera el modelo PERMA, puesto que, en el anterior programa los elementos eran vistos por separado como unidades aisladas.
4. En lo relativo a la unidad 4, también se hicieron cambios, esta unidad se denomina ahora fortalezas de carácter y aunque se abordaba este tema en el programa anterior, no era suficiente en contenido y tiempo como para revisarlo con el detalle que se requería.
5. Para la unidad 5, también se generó un nuevo contenido y nombre, esta se llama: felicidad, éxito y prosperidad, la clave de una buena vida. Al respecto, se hizo necesaria esta, para clarificar que el éxito en la mayoría de los casos no necesariamente lleva a las personas a alcanzar la felicidad, pero la felicidad si puede llevar a las personas al lograr el éxito, entendiendo este como lograr tener una buena vida, aquella que se centra en nuestras virtudes y for-

talezas personales para ser cada día mejores y, lo de prosperar se relaciona con una vida llena de abundancia en todos los aspectos.

6. 6.- En lo relacionado con la unidad 6, también hubo cambios importantes, ya que una de las demandas de los alumnos en las clases eran los ejercicios de meditación, puesto que comentaban que les ayudaba a permanecer más tranquilos y mejor a lo largo del día, por lo que esta demanda se convirtió en una unidad temática, denominada: meditación, una herramienta hacia el control mental y emocional para el manejo del estrés y la salud. Es importante señalar que, desde ese entonces, la meditación no solo se ve como un contenido de unidad, sino que se convirtió para esta actualización de programa en un eje transversal de la materia. Lo que significa que sea eje transversal tiene que ver con que, a lo largo de la impartición de la asignatura, se realizan prácticas de meditación y *mindfulness* en algún momento de la clase, puede ser al inicio o antes de terminar. La idea es formar el hábito de meditar en el estudiante al realizar estas prácticas de forma cotidiana, de tal manera que sea muy fácil y sencillo incorporarlo a su vida sin mayor complicación.
7. 7.-En lo relacionado con la unidad 7, si fue indispensable dejar los contenidos relacionados con la resiliencia, por lo que esta parte se quedó tal cual. Lo importante acá es enseñarle a los alumnos la contribución que todas las herramientas que van aprendiendo a lo largo del curso les permiten trabajar de mejor manera su resiliencia y cambiar la perspectiva que tienen en la mayoría de los casos, sobre la adversidad, los momentos de crisis y de dolor, ya que normalmente desean evitar estos momentos por el temor de no saber qué hacer y qué va a suceder con ellos; y cuando comprenden que así como la vida tiene momentos muy buenos, también será inevitable transitar los momentos desagradables, pero con herramientas psicológicas como las que les brinda la psicología positiva será mucho más fácil salir adelante, dejan de temer y aprenden más a disfrutar cada instante.

De esta forma se integraron las unidades en la adecuación al programa de asignatura en cuanto a contenidos. Por otro lado, como se mencionó anteriormente también se realizó un cambio en horas y en semanas como se puede ver en la Tabla 3:

Tabla 3. *Carga horaria del estudiante*

Concepto	Horas por semana		Total de horas por periodo	Total de créditos por periodo
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica	18	36	54	3
Actividades bajo la conducción del docente como clases teóricas, prácticas de laboratorio, talleres, cursos por internet, seminarios, etc.				
(18 horas = 1 crédito)				

Nota. BUAP (2017).

Como se puede observar en la Tabla 3, las horas de la materia se incrementaron de 48 a 54, al incrementarse también las semanas de 16 a 18. Es importante señalar que todas las materias optativas tienen tres créditos y cada crédito corresponde a 18 horas de clase. Finalmente, como parte de los cambios realizados a este programa de asignatura también se contemplaron ajustes a la evaluación como se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 4. *Criterios de evaluación*

Criterios	Porcentaje
Actividades y prácticas de la clase (Portafolio de evidencias)	30 %
Participación en clase (exposiciones y participación voluntaria del alumno)	20 %
Examen parcial (se realizarán dos en el semestre)	50 %
Total	100 %

Fuente: BUAP (2017).

Finalmente, se consideró en este rubro, el planteamiento del reglamento de evaluación mencionado en párrafos anteriores, a través del cual se plantea que el 50 % de la evaluación esté formada por exámenes escritos. Particularmente, considerar este aspecto complicaba un poco las cosas al no ser una materia tan teórica, ya que tomar en cuenta un examen escrito con ese porcentaje de evaluación no era lo óptimo para el desarrollo de habilidades. Después de analizar la forma en que podría aplicarse dicha normatividad, se lograron balancear los criterios.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DE LOS APORTES DE LA ASIGNATURA A LOS ESTUDIANTES

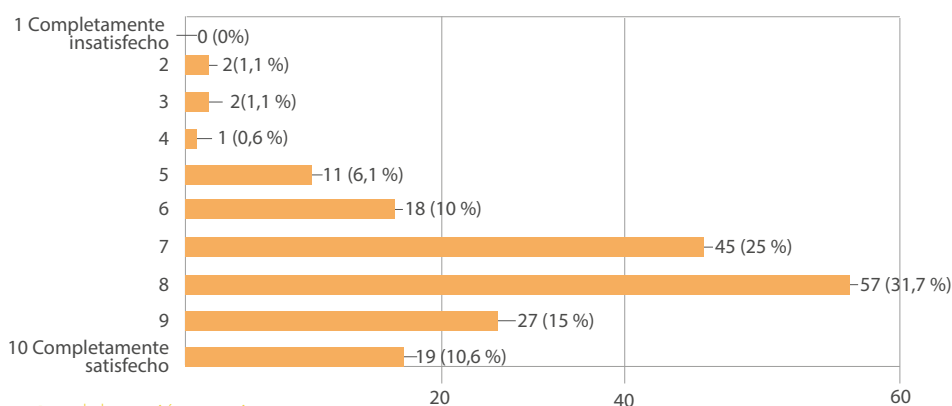
Quiero terminar este capítulo, compartiendo algunos resultados de las respuestas recibidas por los estudiantes de la materia de uno de los periodos en que más alumnos inscritos ha habido en la misma, que fue el periodo de otoño 2020 y que adicionalmente fue uno de los periodos más críticos de la pandemia. Las figuras que se muestran a continuación brindan datos comparativos del resultado de la aplicación del cuestionario de diagnóstico inicial y final que se aplica a los alumnos en la materia.

Figura 3. *Pregunta 1. Cuestionario inicial.*

Considerando todas las cosas, ¿cuán satisfecho está usted con su vida en este momento? Por favor use esta tarjeta en que 1 significa que usted está “completamente insatisfecho” y 10 significa que usted está “completamente satisfecho”.

¿Donde se ubica usted?

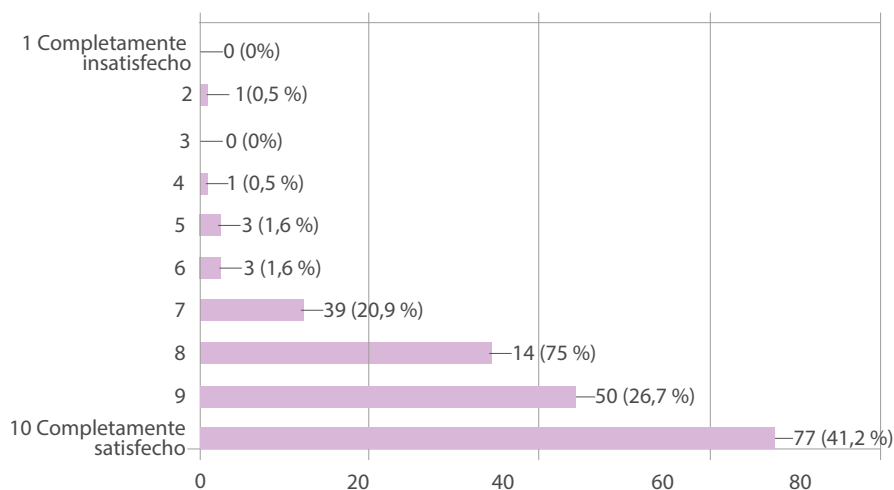
180 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. *Pregunta 1. Cuestionario final.*

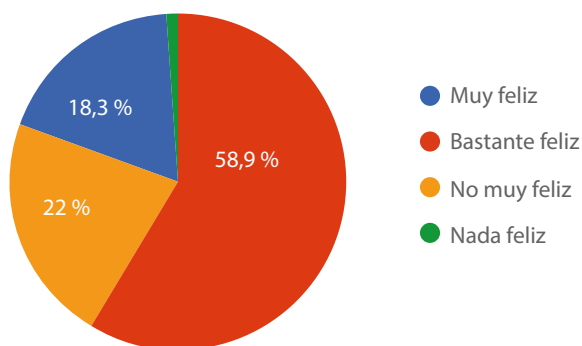
Considerando todas las cosas, ¿cuán satisfecho está usted con su vida en este momento? Por favor use esta tarjeta en que 1 significa que usted está “completamente insatisfecho” y 10 significa que usted está “completamente satisfecho”. ¿Donde se ubica usted?



Fuente: elaboración propia.

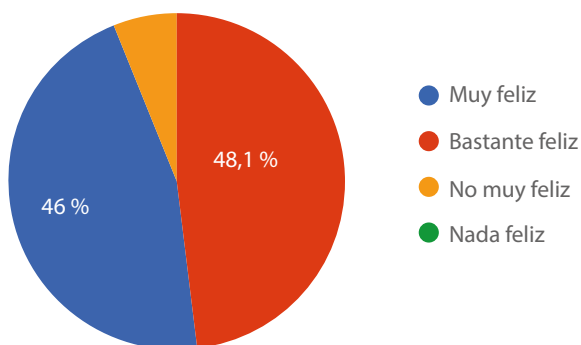
Figura 5. *Pregunta 2. Cuestionarios inicial y final.*

Tomando todo el conjunto diría usted que es?
180 respuestas



Considerando como te encontrabas al inicio de la materia y como te encuentras hoy al final podría decir que te sientes?

180 respuestas

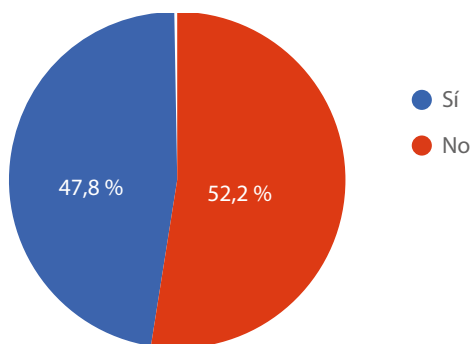


Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Pregunta 3. Cuestionarios inicial y final

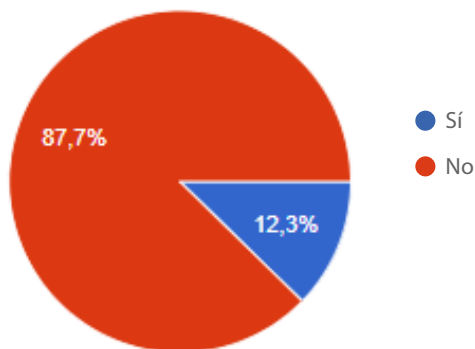
Durante las últimas semanas se ha sentido... ¿Depresivo o muy infeliz?

180 respuestas



Durante las últimas semanas se ha sentido... ¿Depresivo o muy infeliz?

180 respuestas

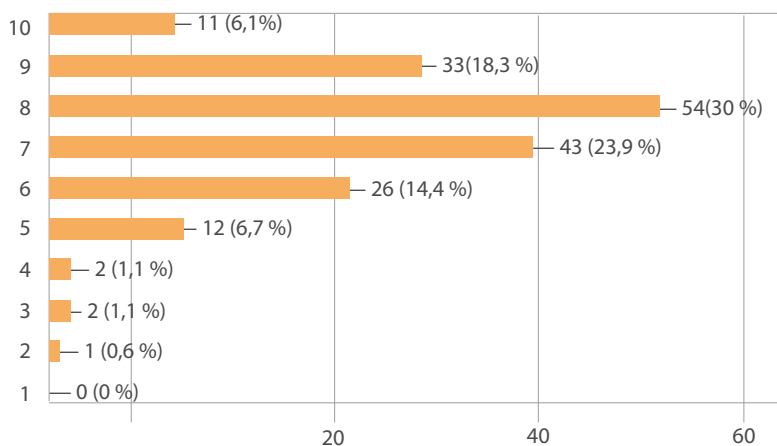


Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Pregunta 4. Cuestionario

Imagine una escalera de 10 escalones como la que voy a mostrar, con escalones numerados, donde el 1 es la parte más baja, y 10 es la parte más alta. Supongamos que la parte más alta de la escalera representa la mejor vida posible para usted y la parte más baja de la escalera la peor vida posible para usted ¿en qué peldaño de la escalera siente que se encuentra actualmente?

180 respuestas

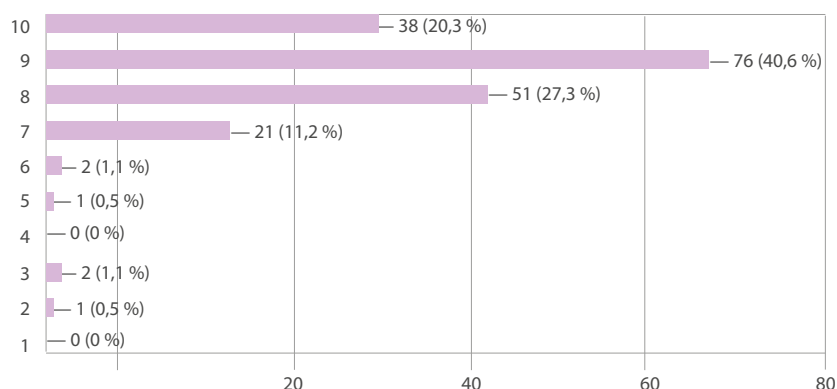


Fuente: elaboración propia.

Figura 8. *Pregunta 4. Cuestionario final.*

Imagine una escalera de 10 escalones como la que voy a mostrar, con escalones numerados, donde el 1 es la parte más baja, y 10 es la parte más alta. Supongamos que la parte más alta de la escalera representa la mejor vida posible para usted y la parte más baja de la escalera la peor vida posible para usted ¿en qué peldaño de la escalera siente que se encuentra actualmente?

187 respuestas

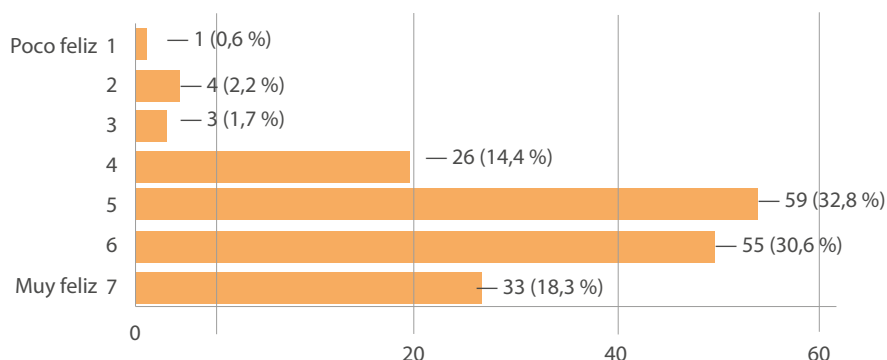


Fuente: elaboración propia.

Figura 9. *Pregunta 5. Cuestionario inicial.*

En general me considero

180 respuestas

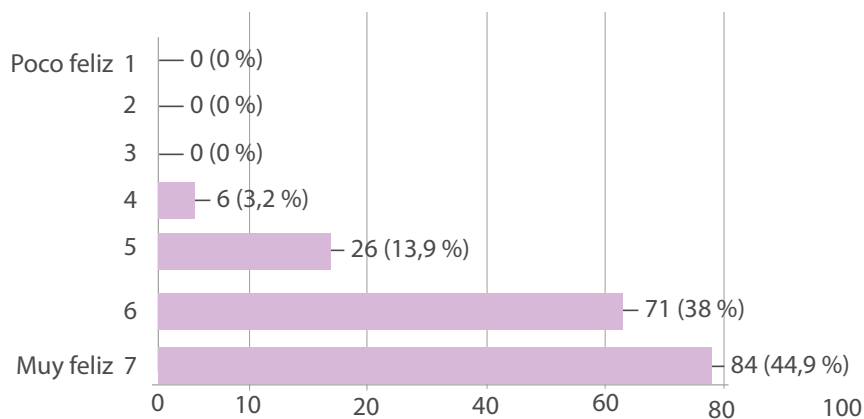


Fuente: elaboración propia.

Figura 10. *Pregunta 5. Cuestionario final.*

En general me considero

187 respuestas

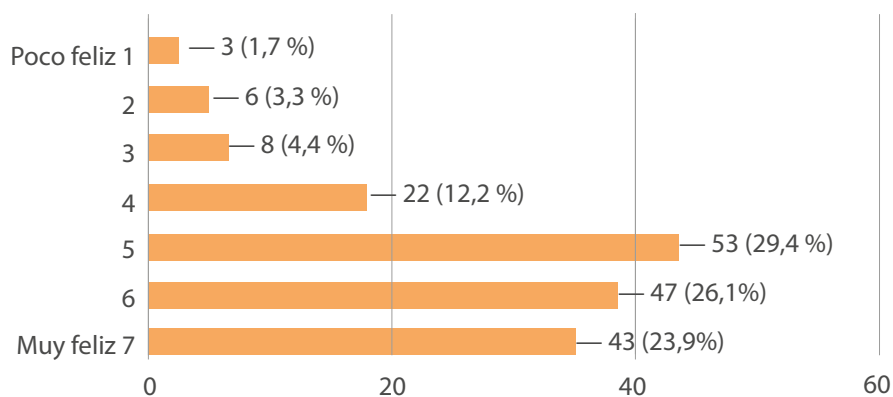


Fuente: elaboración propia.

Figura 11. *Pregunta 6. Cuestionario inicial.*

Comparado con la mayoría de mis semejantes, me considero:

188 respuestas

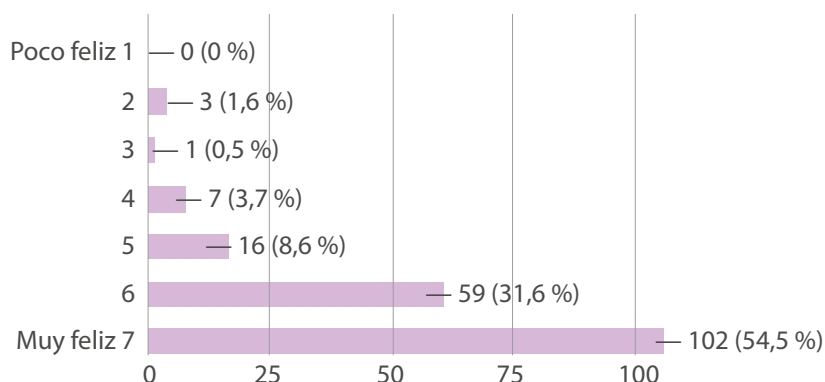


Fuente: elaboración propia.

Figura 12. *Pregunta 6. Cuestionario final.*

Comparado con la mayoría de mis semejantes, me considero:

187 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en todas las figuras presentadas en las páginas anteriores, los cambios que los alumnos muestran producto de la aplicación del cuestionario de inicio de la materia versus el cuestionario final se ven modificados favorablemente a lo largo de todas las figuras. Lo que representa en datos cuantitativos la utilidad de esta asignatura entre los alumnos de la Facultad de Medicina que la cursan. De la misma manera se puede evidenciar claramente, como la intervención educativa en psicología positiva sí mejora el bienestar de los grupos o comunidades en donde se implementa.



CONCLUSIONES

La experiencia de intervención educativa a través de una propuesta, diseño, puesta en marcha y evaluación de una materia que pudiera ayudar a los alumnos de la Facultad de Medicina a vivir con bienestar, representó todo un reto; sin embargo, ha sido un trabajo bastante interesante y enriquecedor, ya que es una materia completamente centrada en, por y para el alumno y esta naturaleza la hace ya de por sí muy diferente al común de las otras asignaturas que se estudian en dicha unidad académica. Es interesante mencionar como los propios estudiantes siempre comentan que es una clase muy distinta a las demás que han cursado, puesto que mediante esta aprenden cosas útiles para ellos y no para aplicar en otros.

Uno de los retos más difíciles fue el que las personas confiaran y creyeran en este nuevo paradigma científico, ya que como lo mencioné anteriormente, en el momento en el que se implementó la materia de Desarrollo de Habilidades para el Bienestar, aún se desconocía mucho sobre este nuevo paradigma de la psicología positiva en México, así como también era muy incipiente, por lo que uno de los retos más difíciles fue ir haciendo camino y ganando la credibilidad y el reconocimiento de este nuevo enfoque en el ámbito científico y de las ciencias de la salud. Por lo anterior, el inicio del primer programa de asignatura también tuvo aciertos y fallas, dado que se conocía muy poco en ese momento. Por su parte, el segundo programa de asignatura ya se encuentra de una forma mejor organizada y estructurada, lo cual no significa que una versión del programa sea mejor que la otra, creo que cada una ha tenido cosas buenas y cosas que se pueden mejorar aún más.

Otro de los retos fue poder acoplar la forma de evaluar la materia como lo establece el reglamento de evaluación de la Facultad de Medicina, ya que, al ser una materia para desarrollar habilidades, se complica mucho la evaluación cuando se busca que al menos el 50 % por ciento de esta se realice por medio de exámenes escritos. Sin embargo, desde el enfoque de las competencias, el 50 % de esos exámenes de conocimiento se consideró como la parte del dominio del conocimiento sobre la materia que debe tener el alumno, para poder después aplicarlo prácticamente en las actividades realizadas. Por lo que, viéndolo desde esa perspectiva ya no fue tan complejo adaptarlo, ya que el otro 50 % está formado por las habilidades que tenía que mostrar el estudiante al llevar a cabo la práctica de sus actividades aplicando el

conocimiento previamente asimilado, además de las actitudes y valores necesarias para llevarlas a cabo. Todos estos ajustes en este rubro cobraron mucha relevancia para el diseño de la materia sobre todo desde el inicio de la pandemia COVID-19 y hasta el momento, ya que como los contenidos iban ligados con las actividades ha sido muy sencillo para los alumnos seguirlos.

Finamente, en lo relativo a la pandemia es necesario hacer una especial mención, ya que, al no poder interactuar en vivo con los alumnos debido a las medidas adoptadas por la universidad, para procurar la salud de la comunidad y prevenir posibles contagios, se tuvo que implementar la modalidad de educación a distancia, lo cual representó un gran reto para muchos docentes. En el caso particular de la asignatura de DHPB se ha usado la plataforma educativa Moodle para adaptar los contenidos a distancia, para lo cual fue muy útil tener muy claros los componentes del programa de asignatura para poder aplicarlo de la mejor manera al diseño instruccional que se necesitaba. Este diseño, estuvo basado en una propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje, que planteé como parte de mi tesis de maestría, mismo que entrelaza de manera muy sencilla y clara los objetivos de aprendizaje, con los contenidos y las actividades. A su vez, este estuvo apoyado en la mirada pedagógica de las competencias: saber conocer, saber hacer y saber ser.

Lo anterior permitió realizar un diseño práctico y sencillo para llevar paso a paso al alumno hasta lograr los fines planteados. Es importante señalar que en la plataforma educativa fue mucho más sencillo diseñar los exámenes escritos y que los estudiantes obtuvieran su nota al momento de terminarlo. De esta manera, la forma en que se planearon los contenidos, con esa idea de diseño desde el origen de la materia, se acopló muy bien para trabajar en línea, lo que hasta el momento ha permitido que se pueda lograr mantener el objetivo central de la materia, que tiene que ver con el desarrollo de las habilidades necesarias para tener bienestar en la vida.

En lo relacionado con los cambios realizados a las horas, de un programa (cuatrimestral) a otro (semestral), la experiencia fue mucho mejor, ya que al ser una materia optativa consta únicamente de tres créditos, lo cual es muy bajo en horas, pero al incrementarse las semanas de uno a otro, se pudo tener más tiempo para profundizar los temas y consolidar los aprendizajes de mejor manera.

En lo relativo a las mejoras que la materia puede brindar a los estudiantes, como se puede ver en las estadísticas que se muestran al final del capítulo, los alumnos llegan a la asignatura con una determinada idea de su bienestar, y es posible que este se pueda escalar y mejorar a lo largo del desarrollo de la materia, a través de la inter-

vinción educativa que se realiza con ellos desde la psicología positiva. Lo anterior muestra una evidencia contundente del aporte que este nuevo paradigma puede brindar al campo educativo y al mismo tiempo brinda confianza para que cada vez más colegas se atrevan a innovar sus prácticas educativas.

REFERENCIAS

Ben-Shahar, T. (2016, 8 de mayo). *Toma una decisión (make a choice)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YLTuSq266uc>

BUAP. (2015). *Plan de estudios. Licenciatura en Medicina: formato programa de asignatura Desarrollo de Habilidades para el Bienestar*. MEDM 618

BUAP. (2016). *Actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Medicina*. <https://mederi.buap.mx/portal/public/lmed/sintesis-programa-licenciatura-medicina-2016.pdf>

BUAP. (2016). *Modificación de planes de estudio*. https://secreacademica.cs.buap.mx/profesores/actualizacion2016/Presentacion_actualizacionPA_2016.pdf

BUAP. (2017). *Plan de estudios. Licenciatura en Medicina: formato programa de asignatura: Desarrollo de Habilidades para el Bienestar*. MEDS 602

BUAP. (2021). *Licenciatura en Medicina mapa curricular*. <https://medicina.buap.mx/?q=content/licenciatura-en-medicina-mapa-curricular>

BUAP. (2021). Proyecto del Reglamento que rige transitoriamente el funcionamiento del Departamento de Evaluación de la Facultad de Medicina y la evaluación de los aprendizajes de los programas de pregrado que oferta la Facultad de Medicina de la BUAP. https://mederi.buap.mx/portal/public/resources/pdf/Reglamento_Evaluacion.pdf

Universidad TecMileno. (2013, 5 de noviembre). *Entrevista a Tal Ben Shahar durante el Primer Foro Internacional de Ciencias de la Felicidad* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=izFFrE7gD_k

PROYECTO DE VIDA Y BIENESTAR EN ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD VIRTUAL: UNA MIRADA DESDE EL CONFIGURACIONISMO⁶



Astrid Sofía Suárez Barros⁷

Alfredo Rojas Otálora⁸

Yolima Alarcón Vásquez⁹

Lizeth Reyes Ruiz¹⁰

6 Este capítulo del libro, es derivado de la tesis doctoral Configuración psicológica del proceso de construcción de proyecto de vida, en estudiantes de la modalidad virtual del Doctorado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla y el subproyecto: Experiencia subjetiva del tiempo en estudiantes de la modalidad a Distancia y su relación con el Proyecto de vida desarrollado en convenio UNAD-UNIMINUTO.

7 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8090-7694> Correo: Astrid.suarez@unad.edu.co

8 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2631-3035> Correo: alfredo.rojas@unad.edu.co

9 Universidad Simón Bolívar. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6357-8908> Correo: yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co

10 Universidad Simón Bolívar. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Correo: lireyes@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN



El constructo proyecto de vida, en su trayectoria histórica ha sido descrito y caracterizado con diferentes abordajes y enfoques. Sin embargo, la revisión documental de la literatura, el uso frecuente del constructo en diversos escenarios, las vivencias y experiencias con estudiantes de la modalidad virtual develan la poca fundamentación teórica que existe en este campo, desde lo configuracional, como modelo teórico holístico, sistémico, dialéctico y complejo, en el que las ideas, teorías y conocimientos se interconectan lógicamente entre sí, para formar una totalidad armónica y coherente. La técnica de construcción de datos fue la revisión documental que se realizó con documentos tipo artículos, libros, monografías y proyectos de investigación. Los hallazgos muestran que el proyecto de vida puede analizarse como una configuración desde rasgos caracterológicos y siendo sensible a considerarlo como una red social, con códigos subjetivos, estructuras, continuidades y discontinuidades, funcionalidades y contradicciones y con una mirada proyectiva de búsqueda permanente de bienestar alrededor de la cual se puede construir conocimientos desde la metodología configuracionista.

Palabras clave: Proyecto de vida, bienestar, configuracionismo, modalidad virtual, estudiantes.



ABSTRACT

The Life Project construct, in its historical trajectory, has been described and characterized with different approaches and approaches. However, the Systematic Review of the literature, the frequent use of the construct in various settings and the experiences and experiences with students of the virtual modality, reveal the little theoretical foundation that exists in this field, from the configurational point of view, as a holistic theoretical model, systemic, dialectical and complex, in which ideas, theories and knowledge are logically interconnected with each other, to form a harmonious and coherent whole. This book chapter is derived from the doctoral thesis Psychological Configuration of the life project construction process in students of the virtual modality and reveals essential elements associated with the construct from the configurational vision. The data construction technique was a systematic review that was carried out with documents such as articles, books, monographs and research projects. The findings show that the life project can be analyzed as a configuration from characterological features and being sensitive to considering it as a social network, with subjective codes, structures, continuities and discontinuities, functionalities and contradictions and with a projective look of permanent search for well-being and around which knowledge can be built from the configurationist methodology.

Keywords: Life Project, wellness, Psychological Configuration, virtuality, virtual student, students.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de vida ha sido estudiado por diversos autores y disciplinas (Rojas-Otálora y Suárez-Barros, 2019) y en una revisión bibliográfica, se ha encontrado que ha estado vinculado a la necesidad del ser humano de superar sus deficiencias y carencias en su vida (Frankl, 1980) y buscar su bienestar (Astorga y Yáber, 2019; Ryff & Keyes, 1995), satisfaciendo su capacidad de amar y trabajar, disminuyendo su malestar y sufrimiento (Frankl, 1980), a través de la organización de planes que le ayuden a solventar estas vicisitudes (Vargas, 2005). Los estudios proponen que es producto de procesos intersubjetivos y motivacionales (Rojas-Otálora y Suárez-Barros, 2015; Rojas-Otálora y Hernández-Garzón, 2011; Rojas-Otálora y Suárez-Barros, 2019), de procesos intersubjetivos y de potencialidades para la reconstrucción individual y social (D'Angelo-Hernández, 1999; Meertens, 2000), relacionándose con los conceptos de felicidad y bienestar, que en principio son motivos básicos del desarrollo del ser humano (Maier, 1982; Rojas-Otálora y Hernández-Garzón, 2011), en los que la integridad, la pluridimensionalidad y la condición del sujeto desde lo histórico-contextual juegan un papel importante en la permanente reinención que debe hacer ante las circunstancias sociales y culturales que se le presenten Vygotsky (como se citó en Carrera & Mozzarella, 2001; Lamus Canavate, 1999).

Aunque cada uno de los autores y estudios han enfatizado en diferentes aspectos en el momento de conceptualizar y argumentar, todos han coincidido, en puntos esenciales, tales como:

1. El Proyecto de vida implica procesos complejos del sujeto que lo concibe y construye.
2. El Proyecto de vida es un constructo subjetivo situado, “in situ”, en espacio y tiempo que involucra historia y cultura del sujeto que lo desarrolla.
3. El Proyecto de vida se asocia con metas, objetivos y recursos: aspectos administrativos: (Aracena-Álvarez et al., 2005; Meertens, 2000; Rojas-Otálora, 2008; Rojas-Wilches et al., 2011; Vargas, 2005), intereses, deseos, aspiraciones y necesidades, aspectos motivacionales y de autorrealización (Bozhovich, 1976; D'Angelo, 1998; Maslow & Lewis, 1950; Rojas-Otálora y Suárez-Barros, 2015;

Rojas-Otálora & Suárez-Barros, 2019), que implica lo individual y colectivo (Ardila y Ostrosky-Solis, 2008; Casullo, 1995; D' Angelo-Hernández, 1999; Fernández-Sessarego, 2016; Luria, 1974/1977; Mesa, 2004; Rojas-Wilches et al., 2011).

Sin embargo, a pesar del esbozo que hacen los autores y el uso frecuente del constructo en escenarios de política pública, programas de intervención psicosocial y ambientes de trabajo académico e investigativo, no se dispone de una teoría desde la configuración psicológica (interacción, relación, conexión, nexos, estructuración, dinámica desde componentes psicológicos) en la construcción y desarrollo del Proyecto de vida y menos aún, en emergentes situaciones sociales del siglo XXI, como lo es la educación virtual como medio para alcanzarlo.

El concepto de configuración está más en el campo sociológico, pero en su descripción se observó que aplica para construcción de teoría y fenómenos humanos en otras disciplinas. Este concepto se refiere a las estructuras, las subjetividades y las interacciones, con sus relaciones duras o laxas, resultan en la traducción metodológica de la reconstrucción de la totalidad de lo pertinente a la explicación del constructo Proyecto de vida.

En este capítulo del libro, derivado de la investigación, se asume que la configuración puede ser como eje en la teoría cuando se trata precisamente de la creación de unos supuestos sustantivos que muestren la comprensión del proceso de construcción del Proyecto de vida en seres humanos y como este constructo, hace parte del desarrollo humano del sujeto y se vincula con el bienestar, tanto subjetivo, psicológico como social.

Este documento muestra la aplicación del concepto de configuración al constructo Proyecto de vida, desde lo presentado por autores de la psicología y bajo la mirada del bienestar, aclarando que cada autor que se pueda mencionar ha planteado de manera separada aspectos explicativos y comprensivos del fenómeno, sin integrar las diversas miradas del fenómeno. Se especifica que ningún autor ha hablado de configuración psicológica en el proceso de construcción de Proyecto de vida, pero el análisis de los supuestos teóricos estudiados, pueden ser asociados con lo que se considera configuración o figuración, según los autores vistos.

El abordaje en el campo de la configuración se hará desde los **rasgos caracterológicos**, que identifican esta propuesta epistemológica; se analizará el Proyecto de vida desde su desarrollo, interconexiones, funciones, sentido y significado, regularidades y ritmo configurativo, y en el contexto configurante de la virtualidad y haciendo un

análisis transversal desde el **modelo completo de bienestar y sus dimensiones desde el bienestar subjetivo, psicológico y social**.

CONTEXTO TEÓRICO CONFIGURANTE

VISIÓN TEÓRICA CONFIGURACIONAL

El análisis se realiza desde la propuesta contemporánea de Ortiz-Caña (2016/2017/2018/2019/2020) y los conceptos configuracionismo, configuración y configurología, que aporta conceptos, visiones y rutas metodológicas para su comprensión y de manera específica desde los rasgos caracterológicos.

Este autor plantea la necesidad de una ciencia para el tercer milenio, que denomina **configuracionismo**, como un:

Modelo epistémico que responde a las exigencias del siglo XXI y como propuesta de una nueva epistemología para las ciencias sociales. Según el autor, es un modelo holofacético, por cuanto los resultados de la actividad científica se pueden obtener en todas las facetas del conocimiento humano, y contribuyen a aumentar el patrimonio social, científico y cultural de la humanidad. (p. 234)

Ortiz-Ocañas (2017) y Salcedo y Ortiz-Ocaña (2017), asumen el configuracionismo como un modelo holístico, sistémico, dialéctico y complejo, por cuanto las ideas, teorías y conocimientos científicos obtenidos se interconectan lógicamente entre sí, para formar una totalidad configurada de manera armónica y coherente.

La propuesta de la **configurología** como teoría de las configuraciones, desde la mirada epistemológica, acepta teorías de la complejidad, enfoques holísticos, sistémicos, ecológicos y propone la configuración como una categoría lógica y como un método de estudio para poder comprender procesos humanos y sociales, desde la “noción a investigar, analizar profundamente, a cuestionar, comprender, argumentar y desarrollar” (Ortiz-Ocaña, 2016, p. 292). Es decir, según esta propuesta, la configuración es un modo de pensar la ciencia, considerándola como “punto de partida del

proceso científico socio-humano, siendo el problema, la intencionalidad, el método y la solución” (p. 293).

Para este proceso comprensivo, se concibe con el concepto de configuraciones, como la:

Totalidad organizada, integrada por procesos dinámicos, funcionales y relacionados, internamente y externamente, con otras configuraciones contextuales de un mismo o diferente orden de complejidad, que tienen sentido y significado para ella misma y para otras configuraciones relacionadas o no con ella (Ortiz-Ocaña, 2016, p.293).

Desde esta perspectiva, aparece el concepto de **contexto configurante**, que se asume como el espacio psíquico y el ambiente sociocultural en el que se expresa y potencializa una configuración, desde los movimientos, los procesos, las funciones y los cambios vitales de la vida humana. Sería entonces, el conjunto de todos los procesos que, dentro de una proximidad específica pueden tener alguna influencia sobre la dinámica de la configuración que se estudia.

El Proyecto de vida, entonces, será la configuración que se estudiará y dentro de un contexto expansivo que lo caracteriza y se reconoce en interrelaciones constantes con otras configuraciones: el bienestar y el contexto de la educación virtual, lo que va caracterizando el contexto en el que se potencializa el Proyecto de vida. La caracterización del proceso se facilita a través de los rasgos caracterológicos que especifican el proceso considerado y lo distingue de otros, mediante los cuales se puede analizar, comprender, interpretar, describir, explicar, argumentar y caracterizar, e incluso, “direccionarlas, predecirlas y proyectarlas en el tiempo” (Ortiz-Ocaña, 2016, p. 293).

Los rasgos caracterológicos con los que se analiza el proyecto de vida, son: las **interconexiones**, que se refieren a la particularidad de la configuración de estar en relación con otros eventos y procesos, generando multidimensionalidades y nuevas relaciones y eventos en un proceso mayor. Las **funciones**, que se refieren a que toda configuración tiene una dinámica inmanente, funcional y con finalidades precisas. Los **sentidos y significados**, se refiere a que cuando se estudia la configuración de un objeto o situación, este tiene un sentido, desde una actitud particular o colectiva para percibir el orden, la armonía en el espacio, en el tiempo o en el espacio-tiempo, en cuanto a que se pueden involucrar imaginarios como concepciones y percepciones, considerando que su representación es la instancia más elaborada y consciente del saber del sujeto. Este sentido es el que le da significado

desde lo hermenéutico. Las **regularidades**, constituyen aquellos rasgos caracterológicos invariantes, los más estables y significativos. El **ritmo configurativo**, se refiere al funcionamiento dinámico, tipo espiral o espiroidal, que representan las “fluctuaciones, incertidumbres y oscilaciones de las conductas humanas y en los comportamientos de los sistemas sociales que generan movimientos transformacionales” (Ortiz-Ocaña, 2020, p. 110).

PROYECTO DE VIDA: CONFIGURACIÓN ESTUDIADA

El constructo Proyecto de vida, al igual que el de bienestar halla su auge en el siglo XX. Los autores han considerado que el “Proyecto de vida” se cristaliza en la etapa de la adolescencia y juventud, cuando se encuentra en el ciclo evolutivo, la búsqueda de la independencia y de la identidad, con la formación profesional, el logro de un empleo u ocupación, la salida de la familia primaria y la consolidación de un nuevo núcleo familiar. El Proyecto de vida se relaciona con los conceptos de felicidad y bienestar, que en principio son motivos básicos del ser humano (Maier, 1982; Rojas-Otálora y Hernández-Garzón, 2011).

En el rastreo bibliográfico, se encuentran posturas conceptuales, teóricas y metodológicas, que se vienen dando, en especial como constructo psicológico y que, en las condiciones sociopolíticas del siglo XXI hacen que el estudio de este tema se potencialice e invite a las ciencias sociales y, en especial, a la psicología a revisarlo, estudiarlo y asociarlo con variables psicológicas que lo configuran (Suárez-Barros et al., 2018). Estas autoras, hacen una revisión sobre el tema y plantean que la evolución del concepto, ha variado desde una visión administrativa/instrumental/empresarial hasta una mirada integrada, reflexiva, sistémica en la que los procesos inter e intra-subjetivos se constituyen en elementos esenciales de la configuración.

Hay autores que dan relevancia al Proyecto de vida, como algo operativo e instrumental de una persona, es decir, la identidad del ser de la persona, es estructurada a través de los recursos y tareas, y su gestión y administración son los elementos para su consecución. Desde este panorama, el concepto de Proyecto de vida, puede ser entendido como un propósito a corto o mediano plazo, para cuya realización el individuo está enfocando sus actividades o dedicando sus esfuerzos totales o par-

ciales a estrategias de supervivencia, desde dimensiones de la experiencia, identidad y percepciones (Aracena-Álvarez et al., 2005; Meertens, 2000). También puede ser asumido como “forma de planeamiento estratégico de la personalidad, que en el plano pedagógico permite desarrollar las acciones en la dirección del proceso docente educativo, el que se erige el trabajo, las acciones del día a día, del presente y del futuro”. (Vargas, 2005, p. 16)

Desde la perspectiva humanista, Maslow & Lewis (1950), se aproxima a una visión eudaimónica del sujeto, cuando en su pirámide de necesidades, plantea un proceso dinámico de búsqueda de satisfacción, orientando las acciones del hombre hacia el vértice en el que propone las necesidades de autorrealización; en esta dirección y asociándolo con Proyecto de vida se plantea que el futuro también existe actualmente en la persona, bajo la forma de ideales, esperanzas, deberes, tareas, planes, objetivos, potencialidades no realizadas, misión, hado, destino. El gran avance que se observa es la búsqueda de la complejización del concepto, llevándolo desde lo instrumental-operativo, a un constructo psicológico de motivación intrínseca, que valora el entorno psíquico del humano.

En esta evolución del concepto, Suárez-Barros y Rojas-Otálora (2018), amplían el concepto, enfatizando en el Proyecto de vida, como proceso humano, integral, dinámico, flexible y con elementos motivacionales (de la motivación interna y externa) y axiológicos (valores), que aportan a la comprensión de cómo evoluciona en el sujeto y como existen interacciones con lo social y contextual, multidimensional en su aplicación y la búsqueda de bienestar (subjetivo, psicológico y social), equilibrando aspectos hedónicos y eudaimónicos.

Los autores mencionados, conceptualizan y configuran el Proyecto de vida, como una **construcción dinámica, flexible y basada en la motivación y aspectos axiológicos**. Una construcción, porque puede definirse como una entidad procesual y continua de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente y sucesiva de acuerdo con las experiencias y el significado que le da el individuo. La condición de “construcción” se basa, además de considerar el Proyecto de vida, como una entidad hipotética utilizada, pero difícil de definir dentro de una teoría científica. Es muy común usarlo en diversos contextos y discursos, pero no es un fenómeno directamente manipulable o tangible, y puede clasificarse y ser susceptible de ser fundado, medido y estudiado como un sistema.

Se considera un **proceso dinámico**, desde su condición de evolución con cambios que están orientados a las metas y al cumplimiento de tareas u objetivos parciales

y que a su vez permiten la generación de nuevas metas u objetivos, de acuerdo con lo que se consideran acciones de mejora para potenciar y fortalecer su Proyecto de vida. Lo anterior se complementa con ser una **estructura flexible**, porque tiene esquema de elementos integrados de manera sistémica que se relacionan y afectan entre sí a través de sus interacciones. Estos elementos se organizan durante el proceso de desarrollo del individuo en función de las necesidades básicas de origen interno y su ajuste, organización con las características y demandas de los diferentes contextos.

Este constructo, se dice que es **motivacional**, porque incluye factores de bienestar subjetivo, psicológico y social, orientados un poco más hacia los aspectos hedónicos o del disfrute, aunque vinculados a problemas de desarrollo a largo plazo, y se le da importancia a las funciones ejecutivas emocionales a las que se refieren la capacidad de satisfacer impulsos básicos siguiendo estrategias socialmente aceptables. Lo anterior en una plataforma **axiológica y con aspectos humanísticos**, es decir, el Proyecto de vida incluye aspectos eudaimónicos o desarrollo y crecimiento personal o autorrealización y que de cierta manera están relacionados con la superación de conflictos como en el modelo de Erikson (1993), que enfoca objetivos o conflictos por etapas y que se cierra con el conflicto integridad del yo frente a la desesperación y eso plantea la reflexión sobre la vida del individuo, con el objetivo de cerrar todo el proceso del Proyecto vida.

CONFIGURACIONES INTERCONECTADAS: BIENESTAR Y VIRTUALIDAD EN CONTEXTO EDUCATIVO

Desde tiempos remotos, los autores, pensadores, científicos de diferentes disciplinas han tenido este constructo como objeto de estudio, pero no hay un consenso alrededor del tema y es por eso que se han ido dando aportes que buscan comprender los elementos y componentes del mismo.

En este devenir histórico sobre el Proyecto de vida, este se encuentra, en algunos puntos de intersección con el bienestar y la virtualidad. En este documento, el bien-

estar y la virtualidad serán asumidos como “configuración” y desde el modelo completo de bienestar, que acepta como dimensiones, el bienestar subjetivo, psicológico y el social. Esta propuesta de bienestar, se analizará transversalmente, en el análisis de los rasgos caracterológicos de la configuración Proyecto de vida y se activará en contextos educativos mediados por las tecnologías.

El bienestar subjetivo, se tendrá como un elemento configuracional con sus propios componentes, desde una visión o tradición hedónica, en la que el logro de la felicidad o satisfacción es la meta de todo ser humano. Esta dimensión de bienestar tiene como representante a Diener (2002), quien lo define como: “...las evaluaciones cognitivas y afectivas que una persona hace en torno a su vida, incluyendo reacciones emocionales a acontecimientos, así como juicios sobre satisfacción y logro, desde las dimensiones emociones agradables, emociones negativas y alto nivel de satisfacción con la vida” (p. 63). Sin embargo, hay otros autores, como Veenhoven (1994), que la definen como “la satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva y cuánto le gusta a una persona la vida que lleva” (p. 91).

Frente a este concepto y su relación con Proyecto de vida, se podría destacar puntos en común, relacionados con recursos disponibles del ser humano, como oportunidades de vida o vitales, la trayectoria o curso de vida, como parte de la vida y las etapas que evolucionan-involucionan en los diferentes ciclos de vida y la emocionalidad que permea cada evento vivenciado. El bienestar subjetivo, sería una valoración global de cómo ha sido la vida y los logros alcanzados a través de su biografía.

En el caso de bienestar psicológico, se asume como un constructo trascendente, desde una visión eudaimónica y no hedónica, que incluye dimensiones sociales, subjetivas y psicológicas, y que representa mecanismos de afrontamiento para la vida organizando cómo identificar, manejar, aprender y proyectar los eventos vividos en su vida dándole sentido y proyecto a su vida. Este elemento configuracional del bienestar, se visualiza desde el modelo multidimensional propuesto por Ryff & Keyes (1995). Lo importante de esta propuesta teórica, es que es un índice de bienestar y no un predictor del mismo y que produce más emociones positivas, satisfacción vital y placer y se convierte en generador de bienestar subjetivo.

Para complementar este modelo integral y completo de bienestar, se halla la propuesta de bienestar social, como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Ryff & Keyes, 1995, p. 122), dentro de un “entorno del que forman parte los otros a título individual (contacto social), grupal

(familia y grupo de amigos), institucional, laboral y de ocio” (Blanco y Valera, 2007, p. 17). A continuación, se presenta un cuadro propuesto por Blanco y Valera (2007), que muestra las dimensiones de cada uno de los bienestar descritos en los apartados anteriores.

Imagen 1 . Dimensiones del bienestar-modelo completo.

Bienestar subjetivo	Bienestar psicológico	Bienestar social
1. Satisfacción: juicio o evaluación global de los diversos aspectos que una persona considera importantes en su vida.	1. Autoaceptación: sentirse bien y tener actitudes positivas hacia uno mismo.	1. Integración social: sentimiento de pertenencia, establecimiento de lazos sociales.
2. Afecto positivo: resultado de una experiencia emocional placentera ante una determinada situación vital.	2. Relaciones positivas con los otros: mantenimiento de relaciones estables y confiables.	2. Aceptación social: confianza en los otros y aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida.
3. Afecto negativo: resultado de una experiencia emocional negativa ante una determinada situación vital.	3. Autonomía: capacidad para mantener sus convicciones (autodeterminación) y su independencia y autoridad personal.	3. Contribución social: sentimiento de utilidad, de ser capaces de aportar algo a la sociedad en que vivimos. Autoeficiencia.
	4. Dominio del entorno: habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias.	4. Actualización social: confianza en el futuro de la sociedad, en su capacidad para producir condiciones que favorezcan el bienestar.
	5. Crecimiento personal: empeño para desarrollar las potencialidades y seguir creciendo como persona.	5. Crecimiento personal: confianza en la capacidad para comprender la dinámica y el funcionamiento del mundo en el que nos ha tocado vivir.

Nota. Dimensiones del modelo global o completo propuesto por los autores. Extraído del capítulo del libro de “*Intervención psicosocial*” de Amalio Blanco y Sergi Valera (2001).

Analizar el Proyecto de vida desde el bienestar invita, también, a revisar el contexto configurante en el que se expresa. Este se ubica en lo educativo, en el nivel de la educación superior, en pregrado y en la modalidad virtual y en el marco de la cuarta revolución industrial, con acepciones modernas que diferencian lo virtual de la realidad virtual, el ciberespacio y cibercultura.

Lo **virtual**, es un concepto que se utiliza, para designar ese entorno o situación que se deriva de lo físico o como un reflejo de la realidad física que se extiende. Contiene signos y símbolos flexibles que se expresan en contextos concretos. La **virtualidad** se utiliza para mostrar los contenidos, relaciones y formas relacionadas con el contexto de lo virtual. Dentro de este marco conceptual, se encuentra el **término realidad virtual**, como un espacio creado por la intervención **tecnológica**, es decir la **forma de lo virtual**.

En este trabajo, se asume la virtualidad desde dos perspectivas: **la objetiva y la subjetiva**, que algunos autores nombran como cualitativa o cuantitativa. Tanto en una como en otra, el análisis de la situación se sustenta en la estructuración y apropiación de diferentes ejes mediáticos: infraestructura mediática de transporte, medios de transporte, medios de comunicación y medio digitales de comunicación. **La objetividad** se representa en sistemas de redes de comunicación que ponen en diálogo lo objetivo y subjetivo. En el **plano subjetivo**, la virtualidad, señala relaciones que se desprenden y se potencializan en el campo.

Otro elemento de este mundo del siglo XXI es la **cibercultura**, que dentro de esta mirada configurativa, se refiere a la influencia que la Internet ha generado en el ser humano y sus relaciones, desde la relación con el ordenador, las costumbres, los hábitos, las modificaciones morfológicas, la proyección del cuerpo, los intercambios digitales, las comunicaciones **faces-faces**, sincrónicas-asincrónicas, etc., y, sobre todo, la expansión de los espacios de interacción en realidad virtual como los videojuegos, los mundos virtuales, las realidades simultáneas y escenarios alternos.

Es importante aclarar que en la virtualidad se deben tener en cuenta dos grandes planes de estudios: el individual y el grupal. El hablar del Proyecto de vida enmarcado en la cultura digital, se convierte en un problema que involucra también las identidades y alteridades, representados en quienes somos, cual es el rol o papel dentro de la vida y de la sociedad, como actúa y participa el cuerpo, las relaciones, el espacio virtual, el espacio real, el virtual y los símbolos, signos y significados que cada aprendiente da a su rol social.



METODOLOGÍA CONFIGURACIONAL

El método utilizado para este ejercicio de análisis fue la revisión documental con las siguientes fases: planeación, selección, extracción y análisis.

Durante la **fase de planeación**, se crearon ejes y estrategias de búsqueda, que permitieron seleccionar documentos científicos, analizarlos y encontrar datos significativos. Para este capítulo del libro, se planteó el eje de análisis: ¿cuáles son los rasgos caracterológicos que se observan en los planteamientos conceptuales y teóricos de los autores que aportan al estudio del Proyecto de vida, asumiendo este como una configuración teórica? ¿Qué interconexión existe entre la configuración Proyecto de vida y las configuraciones bienestar y virtualidad?

Desde estas preguntas orientadoras, se revisaron documentos en bases de datos como Scopus, Science Direct, Scielo, Redalyc, Google Académico y Repositorios libres de tesis doctoral, con los siguientes criterios de inclusión: documentos tipo artículos científicos, tesis de posgrados, *working papers*, asociados con investigaciones realizadas entre 1999 a 2019. Los descriptores de búsqueda fueron: en español: Proyecto de vida, Plan de vida, Proyección de vida; en inglés: *life project*, *vital goals*, *life plan*.

Para este ejercicio específico, se consultaron y escogieron 50 documentos científicos organizados en una matriz de resumen analítico (MRAI). La selección se hizo dándole prioridad a los artículos científicos derivados de investigaciones asociadas al tema y descartando otro tipo de documentos, como ensayos, ponencias o textos de reflexiones. El ejercicio de revisión documental, busca analizar la configuración desde los rasgos caracterológicos propuestos por el configuracionismo.



HALLAZGOS Y DISCUSIÓN: RASGOS CARACTEROLÓGICOS DE LA CONFIGURACIÓN PROYECTO DE VIDA

Desde los rasgos caracterológicos que identifican una configuración (interconexiones, funciones, sentidos y significados, regularidades y ritmo configurativo), se hace el análisis en el abordaje metodológico de revisión documental y desde lo teórico del bienestar y desarrollo humano.

Iniciando el análisis desde el primer rasgo que caracteriza al Proyecto de vida, como las **“interconexiones”** se encuentran que el constructo está asociado con diversos elementos, eventos y procesos multidimensionales que se asocian y generan nuevas relaciones y eventos. Casullo (1995), por ejemplo, considera el Proyecto de vida, como proceso asociado a desarrollo humano individual, en el campo de la maduración afectiva e intelectual y coloca en la categoría de núcleo central del sujeto, es decir, constituido “por el conjunto de cosas o realidades que son importantes para la persona, por sus valores y por su forma de vida” (Mesa, 2004, p.16). Con este último autor, se puede apreciar la forma en que integra elementos internos (individuales) y externos (entorno-sociedad), que son valorados por Elías (como se citó en De la Garza, 2018), cuando habla de configuración.

La postura teórica de Casullo (1995), plantea que para lograr el crecimiento personal el sujeto debe ir aprendiendo en el transcurrir de su vida y experiencia, y debe integrar y superar tareas psicológicas (supuestos o metas que alcanzar) en la que sus acciones se unan con los valores, evidencie la responsabilidad de asumir decisiones, tenga actitudes de respeto, aceptando al otro, en sus singularidades y diferencias, con sus potencialidades y limitaciones, pero desde la individualidad y, también, desde la colectividad. Es decir, es un análisis que evidencia que todo(s) proyecto(s) de vida(s), tiene implícito la búsqueda de autorrealización (desde el bienestar subjetivo y psicológico), pero solo entendida desde la visión de un bienestar social, en cuanto a la necesidad de hacer contribución social aportando a la sociedad en que se vive, coherentemente, vinculado a la comprensión y funcionamiento del mundo y entorno en que le ha correspondido vivir.

Aún más aporta a la configuración del Proyecto de vida, cuando plantea que, en el proceso de su construcción, el ser humano debe tener elementos como el conocimiento sobre sí mismo y la realidad social circundante. Desde el conocimiento de sí mismo, describe que elementos constitutivos asociados a quien es la persona, que quiere, que necesita, que desea, que le interesa, que talentos tiene y con qué recursos cuenta. Desde el conocimiento de su entorno, enfatiza en conocer el núcleo familiar, el contexto microsocial, expectativas y proyecciones desde la familia, el contexto social, la caracterización de la cultura, la economía y la política.

Desde la mirada configuracional y las **interconexiones**, como rasgo caracterológico, estos autores destacan su aporte en cuanto a la estructura del Proyecto de vida, con elementos, como aspectos psicológicos, lo que involucra subjetividades.

Al asumir el Proyecto de vida como una configuración, también se acepta el reconocerlo como una representación social derivada de relaciones de poder a lo largo de su trayectoria de vida, en su propia **realidad y cotidianidad**. Se toma la cotidianidad como el entorno, ámbito o escenario, en el que un sujeto, decanta las actuaciones y se representan los mundos con los que el sujeto interactúa de manera permanente y frecuente. Por lo que se entiende entonces, que el Proyecto de vida, es el resultado de construcciones sociales del sujeto en su cotidianidad (Uribe-Fernández, 2014), lo que hace que estos sean irrepetibles, irremplazables y únicos, de acuerdo con las características de cada sujeto situado. Lo anterior, se vincula al bienestar psicológico, desde las dimensiones de autoaceptación, las relaciones positivas con los otros, buscando relaciones estables y confiables, el dominio del entorno, para crear, autónomamente, entornos agradables y siempre desde objetivos vitales claros y precisos que le permitan alcanzar su crecimiento personal.

Según lo anterior, el o los proyectos de vida estudiados como una configuración muestran que son un todo con interconexión de otros elementos en diferentes perspectivas y dimensiones, en el plano de lo (personal, emocional, sociopolítica, cultural, profesional, recreativa, cultural familiar, espiritual, intelectual) y se van constituyendo desde la dependencia (influencias externas), hasta la autonomía y el fin último de la personalidad (independencia y conciencia) (Bozhovich, 1976; Coll, 2001). Es decir, el Proyecto de vida, como configuración central, se relaciona con dos grandes eventos y procesos: la personalidad y el contexto.

Visto esto desde la teoría configuracional, se puede inferir que el o los Proyecto(s) de vida, son construidos en un marco de subsistemas y procesos psicológicos y sociales,

sustentados reflexivamente con coherencia, autonomía integradora, ética y valorativa, que los hace flexibles, abiertos, creativos y críticos, según el contexto en que se encuentren y las necesidades y capacidades para preformarlos, ajustarlos, retomarlos o abandonarlos (Suárez-Barros et al., 2018). En esto se observaría elementos de tipo estructural, de subjetividades y de interacciones sociales que son elementos claves para pensar en una configuración psicológica, que logra describirse con más claridad con otros rasgos caracterológicos.

En el ejercicio de análisis y las **“funciones”** del Proyecto de vida, se retoma a D’Angelo, (1999), como el autor que más aporta en esta visión configurativa y desde lo funcional del constructo. Este autor cubano, reconoce la construcción de Proyecto de vida, desde lo procesual, enlazando con funciones y contenidos de la personalidad, en los campos de situaciones vitales de la persona, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo, y que se constituye en una dinámica inmanente, creativa, funcional y que abarca las dimensiones o esferas de la vida de un sujeto.

Según Frankl (1980), toda persona tiene una vocación o misión específica en la vida, de acuerdo con sus necesidades, valores y preferencias, es decir tiene la necesidad de agenciarse, y alcanzar los logros y la libertad: logros de agencia para los logros del bienestar (funcionamientos) y libertades de agencia, es decir libertades de bienestar (capacidades), para buscar la felicidad, englobando tanto el bienestar subjetivo como la satisfacción vital (Cuadra y Florenzano, 2003).

Desde las **funciones** como rasgo caracterológico, se encuentra, además, que el Proyecto de vida tiene una misión en el sujeto humano de reconstrucción identitaria (Gómez-Urrutia y Royo-Urrizola, 2015), tanto en su sentido de hacer (actividades concretas en aras de supervivencia y pequeñas iniciativas para el futuro) como en el sentido de ser (en el caso de la población en situación de desplazamiento: sobrellevar y superar esa sensación de estar fuera de lugar-afecto negativo-búsqueda de integración social), dándole un gran peso a lo social y político (experiencias previas-curso de vida-balance de las experiencias en retrospectiva-satisfacción de vida-bienestar subjetivo), lo que hace que se revise como un factor diferenciador, para la forma en que cada sujeto afronta su vida, sus proyectos y la reconfiguración de su tejido social (Meertens, 2000) y las redes solidarias y de apoyo en los proyectos vitales (Suárez-Barros et al., 2018).

Se observa en este rasgo caracterológico (funciones), el entramado que existe entre el buscar sentir-se bien (bienestar subjetivo), en pos de sus necesidades partiendo de la autoaceptación hasta el crecimiento personal y siempre en un contexto configurante que lo activa, detiene, potencializa, protege o arriesga, como lo es el entorno social, territorial y contextual, en el que se desarrolla (bienestar social).

También en el campo de la psicología, se encuentran Gómez-Urrutia y Royo-Urrizola (2015), quienes plantean que el Proyecto de vida es una construcción de la función reflexiva del yo, y que la meta del sujeto es garantizar su futuro, a partir de los imaginarios, la valoración que hace de la realidad y las preferencias personales, es decir, que se categoriza como estructura psicológica y a través del cual se expresa la persona en su contexto social, de acuerdo con las determinantes que la sociedad coloca. Aunque el peso del autor en su propuesta conceptual, está en lo subjetivo-psicológico del sujeto, su proyección y materialización, lo coloca en el plano de lo social dándole relevancia a la función influenciadora que este tiene en los desarrollos de los proyectos de vida.

Rojas-Otálora y Suárez-Barros (2016):

En el análisis de contenido de los datos construidos con los estudiantes de la modalidad virtual, revelan que el Proyecto de vida como una propuesta de metas, organizada como estructura motivacional compleja, en la que se evidencia la interacción del sujeto con sus ideales, requiere autoanálisis (revisión de los recursos disponibles, deficiencias, contextos, deseos), autodominio, autocontrol (persistencia, disciplina, organización) e involucra la autogestión (planificar, administrar recursos y evaluar evolución del proyecto), con base en una escala de valores y actitudes, y que tiene como fin la búsqueda permanente de niveles de estabilidad, calidad de vida y bienestar, para generar su constante autorrealización. (2016, p. 46)

Los mismos autores evolucionan en sus aportes, y en el 2019, asumen el Proyecto de vida, como proceso que se construye, deconstruye y reconstruye y proponen elementos centrales que interactúan, dinamizan y flexibilizan la evolución del mismo. Estos elementos esenciales del Proyecto de vida, según los autores, son: motivación, experiencias y significados del ser, realidad personal, sentido de vida, proyecciones, objetivos y metas, contextos, discursos, funciones metacognitivas, funciones ejecutivas y emocionales, interacciones sociales, valores, mecanismos de afrontamiento y búsqueda de bienestar.

Este constructo también es caracterizado, por **“sentidos y significados”** al apreciarse la visión del constructo en el que se reconoce que no existen únicos y singulares proyectos de vida, sino que es capaz de construir múltiples proyectos de vida (pluralidad), “con fundamentos críticos, reflexivos y orientados a la autorrealización personal y creativa en un contexto de dignidad y plenitud ciudadanas” (D’Angelo, 2000, p. 7).

La configuración Proyecto de vida, tiene un sentido que va de lo individual o particular a lo colectivo, pero de manera ordenada, armónica y en contexto temporal-espacial, en que lo social se incorpora, desde acciones, relaciones, interacciones, que se contienen unas en otras, se dinamizan y transforman, reconociendo la condición histórico-socio-contextual del sujeto que siempre está en búsqueda de su bienestar y calidad de vida.

Esta visión del Proyecto de vida, lo coloca en una condición dinámica, única, *performer*, que se configura, desconfigura y reconfigura, de acuerdo con diferentes peculiaridades históricas, contextuales, de clase, de creencias, de edades, pasando desde un proto Proyecto de vida hasta llegar a proyectos concretos en las que se inserta el individuo en un entramado de interrelaciones reales con los otros D’Angelo (como se citó en Suárez-Barros et al., 2018) y “sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adoptando una posición objetiva que ocupa en la vida y la que desea ocupar” (Bozhovich, 1976, p. 56). Este autor, puede complementar su formación desde la psicología, con la sociología, asociando el concepto con lo planteado por Adorno y Elías (citado por De la Garza, 2018), cuando presenta una visión integrativa del sujeto desde lo interdependiente entre el ser individual y la sociedad, en que se desarrolla, colocándose frente a un constructo teórico, que entreteje las dimensiones del bienestar completo (subjetivo, psicológico y social).

Estas reflexiones encontradas en los autores, abren un nuevo escenario frente a dos posibles proyectos de vida: **unos individuales y otros colectivos**, (D’Angelo, 1999). Un Proyecto de vida individual, construido por la persona desde sus interacciones entre sus deseos y las posibilidades que tiene para lograrlo y con una característica particular y singular que lo identifica, y que se construye creativa y autónomamente. Un Proyecto de vida colectivo, que se refiere a la construcción futura y en perspectiva que identifica a un (grupo, institución, comunidad o nación) integrando sentires, pensamientos y actuaciones o acciones que emergen desde el diálogo, el raciocinio y una escala de valores, donde confluyen expectativas, aspiraciones, metas y progra-

mas cuya impronta es la diversidad, y al mismo tiempo es resultado de expresiones de lo imaginario y lo real social que orientan las perspectivas de desarrollo en diferentes campos (D'Angelo, 2000; Palomino et al., 1991).

El análisis de este constructo, permite vislumbrar otro rasgo caracterológico, que tiene que ver con el “**ritmo configurativo**”, que evidencia la complejidad, dinamismo, fluctuaciones, incertidumbres y oscilaciones de este complejo campo de estudio. Suárez-Barros et al. (2018), plantean, retomando a D'Angelo (2000), que el Proyecto de vida, puede ser entendido como un campo de confluencia complejo: en este se integra, **de un lado**, tiempo, identidad y subjetividad; **de otro**, las acciones del sujeto frente a las estructuras de la sociedad; también, los sueños, deseos y formulaciones de un futuro del sujeto frente a las posibilidades de hacerlos realidad, y por último, se integran los diversos ámbitos espaciales, donde tiene lugar la vida del sujeto.

Se plantea también un vínculo entre proyecto y sentido de vida (Frank, 1980). Este último está formado en la inserción de la persona en las diferentes relaciones que se tienen con la sociedad. (Franco-Silva y Pérez-Salazar, 2009; Galdámez Zelada, 2007). Es importante anotar, que, aunque se esbozan componentes, elementos, dimensiones, puntos de confluencias, el énfasis sigue estando en la estructura y no en el proceso de cómo se da la interacción en esos elementos, para poder hacer construcción, deconstrucción o reconstrucción del Proyecto de vida en las personas y se observa la fragmentación que hacen los autores, al enfatizar en algún aspecto, dejando de lado otros elementos.

A pesar de los movimientos permanentes que caracterizan al constructo estudiado, desde lo configuracional, se aprecian las “**regularidades**”, que tiene esta configuración, tomados como elementos permanentes, estables, significativos e invariantes, que la identifican.

Inicialmente, se encuentran microconfiguraciones que permanecen en el Proyecto de vida y que son reconocidas por los autores que han aportado conceptual, teórica o metodológicamente a este campo de estudio. Dos de ellas, son **el tiempo y el espacio**. Es un ámbito de producción intersubjetiva, donde confluyen coordenadas de tiempo, planos espaciales, diversidad de saberes a los que el sujeto tiene alcance y diferentes nucleamientos (individuales o colectivos) en los que él o ella desarrollan su existencia (Coll, 2001; Cornejo-Villegas, 2015) y confluyen entre los lugares de existencia del pasado y del presente con aquellos en los que se quisiera vivir (es decir el futuro) Meertens (como se citó en Suárez-Barros et al., 2018).

Así mismo, **las metas** son básicas para el Proyecto de vida y están inminentemente enlazadas a la perspectiva temporal. Difabio de Anglat et al. (2018), plantean que del estilo de orientación temporal que las personas generen (predominio del presente, pasado o futuro), depende el tipo de metas que se propongan y que existen diferencias importantes con respecto a la variable edad. Manifiestan que, principalmente, el adolescente tiene valores superiores en el presente hedonista y fatalista, mientras que las personas mayores de 40 años están más enfocadas hacia metas eudaimónicas, del pasado y frente al futuro inmediato.

Esta afirmación relaciona la orientación temporal y la estructuración jerárquica de metas vitales en doble vía y como proceso de mutua realimentación, desde el punto de vista pedagógico se sigue la necesidad de favorecer en el proceso educativo la apertura a metas valiosas y la integración de las mismas en un Proyecto de vida, que permita mirar al futuro con realismo y que así conduzca al logro de la autorrealización personal.

Es necesario anotar que las metas, como rasgos caracterológicos de regularidad, no son asociadas con emocionalidad por los autores, de manera explícita. Sin embargo es un punto en el que las investigaciones deben focalizar la atención, pues desde la Teoría de Selectividad Emocional (TSE), se sostiene que la importancia y prioridad de las metas dependen del tiempo percibido y que al proponer los límites en el tiempo, las metas orientadas al presente relacionadas con un componente emocional se priorizan sobre las metas orientadas al futuro destinadas a adquirir información y ampliar horizontes (Carstensen et al., 2003; English & Carstensen, 2016).

Aparecen, en el contexto de la educación virtual, otros elementos-componentes, configurativos, como la autogestión (implica la capacidad del individuo para gestionar desde su propia intervención y actuando sobre sus contextos, para conseguir lo propuesto en su Proyecto de vida y dimensiones, que lo asumen como contexto de aplicación del éxito (Suárez-Barros y Rojas-Otálora, 2016). Se resalta que lo asocian con desempeño académico y configurativamente hablando, proponen nuevas categorías asociadas: recursos (capacidades, habilidades, medios); metas (tareas, objetivos); aprendizaje significativo y autorregulación, gestión de recursos, valor al entorno social y mecanismos de gestión y afrontamiento para el logro de las metas propuestas (D'Angelo-Hernández, 1999/2000; Rojas-Otálora, 2015; Suárez-Barros y Rojas-Otálora, 2016; Valencia y Giménez, 2014).

Se puede apreciar, que aparecen otros elementos de permanente presencia en el Proyecto de vida como proceso humano: en lo individual: las metas vitales o de vida (a corto, mediano y largo plazo) (D'Ángelo-Hernández, 2000; Franco-Silva y Pérez-Salazar, 2009; Suárez-Barros y Rojas-Otálora, 2016), los valores, las necesidades, expectativas, experiencias, identidad y autopercepción del sujeto, propósitos de vida, subjetividades y realidades, toma de decisiones, autodeterminación y logros (D'Ángelo-Hernández, 1999/2000; Gómez-Urrutia y Royo-Urrizola, 2015; Meertens, 2000).

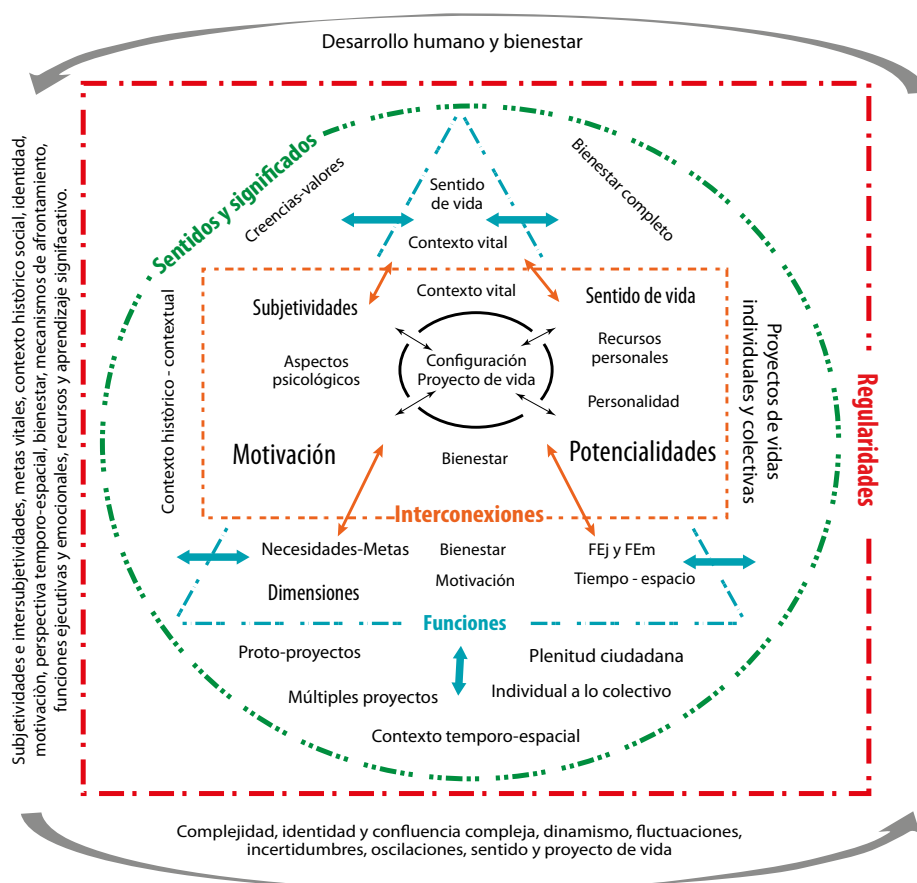
Se deduce, entonces que, desde los autores, el o los proyecto(s) de vida, tiene elementos, inherentemente, asociado a: la **condición de lo social**, al ser considerado el Proyecto de vida, como producto de relaciones interpersonales en contextos específicos, situados, reales y cotidianos. También resaltan, la **condición de lo psicológico**, desde elementos esenciales: necesidades/deseos, motivaciones, experiencia, recursos, mecanismos de afrontamiento, experiencia, identidad, percepciones, propósitos de vida, oportunidades, amenazas, competencias humanas, representados en estrategias, objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo.

Lo anterior, en el campo del bienestar, reafirma, lo transversal e inseparable del Proyecto de vida y el bienestar subjetivo, psicológico y social, en un conjunto de micro y macro configuraciones e interconexiones, que van desde lo individual (interno-externo), como posibilitante o potencializador, emergiendo lo psicológico, desde las constantes y permanentes relaciones con el entorno; es decir, el Proyecto de vida, es una expresión emergente, personal, singular y con sus propias características, derivadas del entramado de relaciones. Así mismo, alcanzar niveles de bienestar social, llevaría implícito elementos potencializados y balanceados del bienestar subjetivo y psicológico.

Otro elemento de la regularidades del Proyecto de vida, en especial en estudiantes virtuales, es la autorregulación, la cual es esencial para desarrollar o estancar el Proyecto de vida en una persona, en un panorama que incluye la libertad, los ideales, las aspiraciones, expectativas, desde el mundo interior (realidades personales) y el curso de vida, y desarrollando los recursos personales (medios y cualidades), para lograr los fines, acciones y logros, desde referentes filosóficos, sociológicos, antropológicos, que lo identifican y diferencian de cualquier otro (Suárez-Barros et al., 2018). El anterior componente, se asocia con autoaceptación, autogestión, control emocional o dominio del entorno, *nomía*, realización o crecimiento personal, determinación y *poiesis*; identidad, motivación (interna y externa), metas vitales o propósitos de vida; perspectivas del tiempo; plenitud, bienestar y desarrollo humano; empoderamiento, normas e institucionalidad; éxito y desempeño.

Otro elemento regular en esta configuración, es el curso de vida (Elder y Giele, 2009), por ser este constructo proceso y dinámico que integra lo individual y colectivo a lo largo de la vida y guíen la construcción de técnicas e instrumentos y que los autores reconocen como elemento transversal del Proyecto de vida en un sujeto. A continuación, la representación gráfica de relaciones entre los rasgos caracterológicos del Proyecto de vida y sus configuraciones y relaciones.

Imagen 2. Representación gráfica de los rasgos caracterológicos-configuración Proyecto de vida.



Nota. Elementos esenciales que representan los rasgos caracterológicos del Proyecto de vida. Análisis derivado de revisión documental. Fuente: elaboración propia (2021).

CONCLUSIONES

A manera de síntesis, se puede decir, que la teoría configuracional, aplicada a la psicología y en especial al constructo Proyecto de vida, no es explícita en ninguno de los autores. Se observan avances, frente a las configuraciones del proceso, pero en cuanto a dimensiones, eslabones y estructuras de relaciones, falta generar teoría para comprender los procesos de los sujetos que interactúan en la virtualidad.

Sin embargo, el análisis anterior, desde los rasgos caracterológicos, ha permitido mapear componentes que caracterizan el Proyecto de vida, analizado como una configuración y que se reafirman en la formación virtual.

Analizar el Proyecto de vida, desde lo configuracional y analizarla desde sus rasgos caracterológicos, permite ver el estado en que el campo de estudio está y vislumbrar como se relaciona con otras configuraciones como bienestar y virtualidad.

Se encuentra entonces, que el Proyecto de vida, como configuración central de estudio, se interconecta con macro configuraciones (bienestar, educación virtual, contexto social, personalidad, temporalidad, metas, emocionalidad, éxito personal, desempeño académico). Todas ellas pueden ser estudiadas desde sus propios rasgos caracterológicos, de manera independiente y en interconexión con otras, emergen diferentes y múltiples dinámicas. También el Proyecto de vida, se aprecian sus propias microconfiguraciones (tiempo, espacio, metas, recursos de gestión, autorregulación, emoción, etc.), cuya dinámica interna, moldean la singularidad y emergente forma del Proyecto de vida de un sujeto.

Se reconoce, a través de la revisión documental, la relación que existe entre las configuraciones Proyecto de vida y bienestar. Bajo una mirada de modelo completo de bienestar (bienestar subjetivo, psicológico y social), se encuentra que ningún autor explicita este vínculo, pero el análisis hermenéutico de las propuestas conceptuales y teóricas, muestran que todo Proyecto de vida, emerge de las experiencias vividas y se cristaliza, desde el balance o juicio que cada persona hace de lo que para ella considera importante.

Esto hace que se acepte que en el curso de vida (lo histórico-contextual-vivenciado), existen afectos positivos y negativos, derivados de sus experiencias emocionales placenteras o no, frente a cada situación vital (elementos esenciales del bienestar subjetivo). Cada periodo, etapa, momento o experiencia, es una huella subjetiva, que posibilita la emergencia de lo “psicológico” y que permite asumir elementos del bienestar psicológico, como la dimensión autoaceptación, que viene enlazada a ese juicio global de satisfacción de vida, y que lo hace sentir bien consigo mismo y que asuma actitudes positivas hacia él como persona.

Este análisis y juicio sobre quién es la persona y como se acepta, guía sus relaciones con los demás, para proponerse metas que le den sentido a la vida y en el que, autónomamente, se visibilice quién es él y sus características, convicciones, ideologías, planes, que decida proponer para poder elegir o crear ambientes favorables, sanos, de calidad y satisfacer sus necesidades. Sin embargo, no solo es pensar en sí mismo, sino que el Proyecto de vida pueda pensarse también desde lo colectivo y la búsqueda del dominio del entorno, sea pensada desde las necesidades propias y desde los demás logrando desarrollos de crecimiento personal. Todos estos elementos, serían un mapa de las interconexiones de los criterios e indicadores del bienestar psicológico (Ryff & Keyes, 1995).

El “pensar en otros” desde lo que quiere, hace o es, toca elementos de su entorno. El análisis permite visualizar dimensiones del bienestar social (Keyes, 1998), en cuanto a que los proyectos de vida, según la revisión teórica desarrollada, evidencian la necesidad de pertenecer (integración social), tener, ser, conectar con otros y aceptar, en balance, lo positivo y negativo de cada uno (aceptación social) y siempre en la búsqueda de autoeficiencia y de aportar a la sociedad (contribución social). En las propuestas teóricas revisadas, el manejo del tiempo, en especial en perspectiva futura en cuanto al planteamiento de metas, evidencia una confianza en el futuro, en un mañana mejor, en una postura esperanzadora de lo que vendrá y se logrará. Lo anterior es una muestra de la capacidad inherente que se tiene en los proyectos de vida de producir condiciones que favorezcan el bienestar (actualización social) y siempre la búsqueda constante de la libertad, la autorrealización, la comprensión y mejoramiento de la dinámica y funcionamiento del mundo en el que le ha correspondido vivir (coherencia social).

Todos estos elementos analizados, se aprecian marcadamente, en los estudiantes de la modalidad virtual. Suárez-Barros y Rojas-Otálora (2016), aseguran que los estudiantes de esta modalidad, dan valor a la autonomía y a la autogestión en el Proyecto

de vida, como accionar personal, autocontrolado, que evidencia como el ser humano revisa sus recursos, los administra y los coloca a disposición para el logro de sus planes. Incluye la forma, método, instrumentos y recursos que debe conocer y utilizar para lograrlo. Estos autores aseguran que los estudiantes en la modalidad virtual, dan valor a la autonomía y a la autogestión en el Proyecto de vida, como accionar personal, autocontrolado, que evidencia como el ser humano revisa sus recursos, los administra y los coloca a disposición para el logro de sus planes. Incluye la forma, método, instrumentos y recursos que debe conocer y utilizar para lograrlo.

REFERENCIAS

Adorno, T. (1986). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Planeta.

Aracena-Álvarez, M., Ramírez-Yáñez, P., Reyes Aranis, L., Yovane, C., Orozco Rugama, A., Lesmes-Páez, C., Krause-Jacob, M. y Salvatierra-López, L. (2005). Autoconcepto y proyecto de vida: Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud. *Revista de Psicología*, 14(1), 141-152. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.17419>

Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Recorrido histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/277271427_Desarrollo_Historico_de_las_Funciones_Ejecutivas

Astorga, C. y Yáber, G. (2019). Proyecto de vida en estudiantes de pregrado de Psicología. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5 (9), 125-143. <file:///C:/Users/astrid%20Suarez/Downloads/Dialnet-ProyectoDeVidaEnEstudiantesDePregradoDePsicologia-7049136.pdf>

Blanco, A. y Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En: A. Blanco y Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Perntice Hall.

Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Edit. Pueblo y Educación.

Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional Selectivity Theory and the Regulation of Emotion in the Second Half of Life. *Motivation and Emotion*, 27(2), 103-123. <https://doi.org/10.1023/A:1024569803230>

Casullo, M. (1995). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.

Coll, A. (2001). *Embarazo en la adolescencia ¿Cuál es el problema?* En: S. Donas-Burak (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp.426-419). Libro Universitario Regional.

Cornejo-Villegas, M. (2015). Elaboración del Proyecto de vida basado en valores en estudiantes del colegio Amoretti. *Aportes metodológicos, filosóficos y culturales en Psicología*, 13, 26 - 43. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322015000100004&lng=es&tlng=es

Cuadra L.& Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), Pág. 83-96. 10.5354/0719-0581.2003.17380

D'Angelo-Hernández, O. (1998). Proyecto de vida y desarrollo humano integral. *Revista Internacional Creemos*, 6(1), 1-32. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>

D'Angelo-Hernández, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista Internacional Creemos*, 16(1), 31-38. <https://biblat.unam.mx/es/buscar/investigacion-y-desarrollo-de-proyectos-de-vida-reflexivos-creativos>

D'Angelo-Hernández, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcpv/v17n3/08.pdf>

De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. (1.ª ed.). Editorial Gedisa, S.A. http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/MetodologiaConfig_SD.pdf

Diener, E. (2002). Subjective Well-Being. En C. Snyder, y S. López. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63-73). Oxford University Press.

Difabio De Anglat, H., Maris Vázquez, S. y Noriega Biggio, M. (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36(2), 661-700. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.010>

Elder, G. & Giele, J. (eds.) (2009). *The Craft of Life Course Research*. The Guilford Press.

English, T., & Carstensen, L. (2016). Socioemotional Selectivity Theory. *Encyclopedia of Geropsychology*. 1-6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_110-1

Erikson, E. (1993). *Ocho edades del hombre*. En infancia y sociedad (pp. 222-247). Ediciones Hormé.

Fernández-Sessarego, C. (2016). *El Proyecto de vida como protección jurídica*. <http://www.revistapersona.com.ar/Persona75/75Sessarego.htm>

Franco-Silva, F. y Pérez-Salazar, L. (2009). Proyecto de vida y territorio. *Investigación y Desarrollo*, 17(2), 412-433. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612009000200009&lng=es&tlng=es

Frankl, V. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Ed. Herder.

Galdámez Zelada, L. (2007). Protección de la víctima, cuatro criterios de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: interpretación evolutiva, ampliación del concepto de víctima, daño al proyecto de vida y reparaciones. *Revista Chilena de Derecho*, 34(3), 439-455. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=177014519005>

Gómez-Urrutia, V. y Royo-Urrizola, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII Región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 90-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.07>

Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2). 121-140. <https://www.jstor.org/stable/2787065>

Lamus, D. (1999). Éxodo, violencia y proyectos de vida. *Reflexión Política*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/110/11010212.pdf>

Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Ed. Fontanella.

Luria, A. (1977). *Las funciones corticales del hombre*. Ed. Orbe.

Maier, H. (1982). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Ed. Amorrortu.

Maslow, A., & Lewis, K. (1950). Maslow's hierarchy of needs. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Meertens, D. (2000). El futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género. *Revista Colombiana de Antropología*, 36, 112-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3164877>

Mesa, G. (2004). *“La recreación dirigida”: ¿Mediación semiótica y práctica pedagógica?* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle, Cali]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/6833/CD-0430815.pdf;jsessionid=9A5C79EE418A-B68E24287F3EEF761F00?sequence=1>

Palomino, M., Rios, G., y Samuio, J. (1991). Proyectos de vida y rehabilitación de delincuentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), pp. 71-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523105>

Ortiz-Ocaña, A. (2020). Configurología: paradigma epistemológico y metodológico en el siglo XXI. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 238-248. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32863>

Ortiz-Ocaña, A. (2019). Concepción de Maturana acerca del conocimiento, la conciencia, el pensamiento y la inteligencia humana. *Revista de Psicología GEPU*, 10(1), 136-162. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417011.pdf>

Ortiz-Ocaña, A. (2017). Epistemología y metodología configuracional en las ciencias humanas y sociales. *Revista de Filosofía*, 87(3), 25-47. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31245/32289>

Ortiz-Ocaña, A. (2017). El método de investigación configuracional en las ciencias humanas y sociales. *Revista electrónica Educabilidad*, 5(2). http://www.educabilidad.com/rev5web/index_5.html

Ortiz-Ocaña, A. (2016). *La ciencia del tercer milenio: hacia un nuevo paradigma epistemológico*. Distribooks Editores. https://www.researchgate.net/publication/315843044_LA_CIENCIA_DEL_TERCER_MILENIO_Hacia_un_nuevo_paradigma_epistemologico

Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Nueva concepción epistemológica en el siglo XXI*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1075>

Rojas-Otálora, A. (2008, 17 de febrero). *Proyecto de vida: reflexiones*. Comunicación personal.

Rojas-Otálora, A. y Hernández-Garzón, D. (2011). Evaluación de características de calidad de vida en estudiantes de la UNAD en el CEAD Barranquilla [ponencia]. 12.º Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis, Palma de Mallorca.

Rojas-Otálora, A. y Suárez-Barros, A. (2015). *Informe final proyecto de investigación denominado vivencias y percepciones del Proyecto de vida como elemento asociado al bienestar y éxito en el desempeño académico en estudiantes en la Modalidad virtual de aprendizaje de la UNAD*.

Rojas-Otálora, A. y Suárez-Barros, A. (2016). Proyecto de vida: percepciones y vivencias asociadas al bienestar en estudiantes en modalidad virtual. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 150 – 156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.056>

Rojas-Otálora, A., & Suárez-Barros, A. (2017). Life Project: Perceptions and Experiences associated with the Welfare students in virtual mode. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.056>

Rojas-Otálora, A., & Suárez-Barros, A. (2019). Life Project: debate on the motivational construct, from the perspective of research. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 51, 726-734. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.90>

Rojas-Wilches, S., Rivera-Velandia, L., Sánchez-Forero, Á. y Escandón-Sandoval, A. (2011). Representaciones sociales sobre Proyecto de vida, construidas. *Desbordes*, 2, 11-22. <https://doi.org/10.22490/25394150.1187>

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>

Salcedo, M. y Ortiz-Ocaña, A. (2018). El pensamiento humano como configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural. *Revista de Psicología GEPU*, 9(1), 101-118. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19933>

Salcedo, M. y Ortiz-Ocaña, A. (2017). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Zona Próxima* 26 (20), 99-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00099.pdf>

Salcedo, M. y Ortiz-Ocaña, A. (2014). *Pensamiento configuracional en la primera infancia*. Ediciones de la U. <https://edicionesdelau.com/producto/pensamiento-configuracional-en-la-primera-infancia-actividad-ludica-mediada-por-problemas-en-matematica/>

Suárez-Barros, A., Alarcón-Vásquez, Y. y Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la intervención psicosocial? *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y terapéutica*, 37(5), 387-393. http://www.revistaavft.com/images/revistas/2018/avft_5_2018/12proyecto_vida_proceso_fin_medio.pdf

Uribe Fernández, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, (25), 100-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>

Valencia, M. y Giménez, E. (2014). El gran proyecto existencial de vida. El compromiso personal vinculado al colectivo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(27), 26-34. https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=16657527&AN=100810362&h=POFYqI0aA%2fT%2bVPjM%2f7gJt5RAsMS7k7geJ7d4YUt5LrJ54o57Gv57remTMpuT8MQjJlQ%2f3YiudoqHRb%2fIfhXivA%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d16657527%26AN%3d100810362_

Vargas, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Edición de Autor.

Vásquez, A. (2020). *Psicología del tiempo: Los cuatro niveles en que el tiempo determina el comportamiento humano*. En V.E Ortuño y A Vásquez. (Eds.). *Psicología del tiempo: una introducción a la temporalidad en las ciencias del comportamiento* (pp. 15-40). Universidad de la República.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.

FELICIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR¹¹



.....
Zeneida Rocío Ceballos Villada¹²

Constanza Abadía García¹³

Nancy Esperanza Flechas Chaparro¹⁴
.....

11 El presente proyecto se fundamenta en la investigación denominada “Felicidad en niños y niñas en edad escolar de las ciudades de Bogotá, Pasto y Neiva, aprobado por la UNAD con código SIGI ECSAH 002-27, sus investigadores fueron Zeneida Ceballos V, Constanza Abadía García, Nancy Flechas, Mabel Chalá y Jhon Bustos.

12 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2688-6423> Correo: Zeneida.cebaldos@unad.edu.co

13 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0304-7835> Correo: Constanza.abadia@unad.edu.co

14 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-3971> Correo: nancy.flechas@unad.edu.co



RESUMEN

En el presente capítulo busca comprender los significados que sobre felicidad construyen los niños escolarizados en edades entre 9 y 11 años, matriculados en instituciones educativas públicas, en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto Colombia. Dichos significados de felicidad se estudiaron a partir de:

- a. Experiencias autorreferenciales.
- b. Escenarios y prácticas.
- c. Criterios y argumentos para evaluar la felicidad.

Se trabajó en el marco de la perspectiva paradigmática cualitativa, con un diseño de relatos de vida, utilizando como técnicas de recolección de información las entrevistas y grupos focales. Entre los resultados más relevantes se encuentra que las ideas de felicidad y las expresiones de felicidad tienen lugar específicamente de las experiencias autorreferenciales en las que se identifica la complejidad desde la que se comprende la felicidad. Los escenarios en los que se experimenta felicidad están principalmente el hogar, el colegio, la ciudad, los espacios abiertos y virtuales y prácticas de felicidad se pueden dar entre las actividades solo y en compañía, y finalmente explicaciones y atribuciones en relación con la felicidad se dividen entre los argumentos que muestran



las razones por las que se es feliz, además de los criterios y los símbolos que permiten valorar la felicidad dando cuenta de una estructura compleja de las comprensiones que los niños tienen acerca de la felicidad, develando relaciones entre las experiencias, los vínculos afectivos y que permite comprensiones complejas desde la mirada de los niños.

Palabras clave: significados, felicidad, desarrollo emocional, experiencias autorreferenciales.

ABSTRACT

This study seeks proposes to find the meanings of happiness in schoolchildren with nine to eleven years of age, children that are studying in in public educational institutions, this research will be in the cities of Bogota, Pasto and Neiva. These meanings of happiness will be studied from a) self-referential experiences, b) and scenarios and practices) criteria to evaluate arguments and happiness. The research metholology is qualitative, with a research design, called “life stories”, using as data collection techniques: focus group and interviews.

Keywords: Meanings, happiness, psychological, emotional development.

INTRODUCCIÓN

Las preguntas sobre qué es la felicidad y sobre cómo ser felices han estado siempre presentes en el interés académico. No es difícil encontrar en la literatura general y en la científica diferentes aproximaciones al tema de la felicidad. Covey (2003, p. 29) señala que “la felicidad, por lo menos en parte, puede definirse como el fruto del deseo y la aptitud para sacrificar lo que queremos ahora por lo que queremos finalmente”. Por su parte Dyer (1980, p. 8) plantea que la felicidad es condición natural de la persona y lo sustenta en la vivencia de los niños pequeños; el mismo Aristóteles se ocupó del tema de la felicidad y la equiparó con el llegar a ser dichosos, para lo cual señaló como camino la práctica de la virtud. (p. 13)

Pues bien, a pesar de lo que se ha dicho, nunca como hoy la felicidad se constituyó en un objeto de investigación tan importante y necesaria para la psicología y la pedagogía, ya que por razones que aún no se han esclarecido con suficiencia la existencia del “ser feliz” no es ciertamente una constante de las sociedades actuales.

Ahora, puestos en un contexto más particular, se debe reconocer que en Colombia la discusión sobre la felicidad tiene una singular complejidad. Por un lado, están las realidades psicosociales del país marcados por una historia de conflicto social armado, de desigualdad, y violencia; por el otro, contrastan con los informes de la *World Database of Happiness*, muestran indicadores de bienestar subjetivo y la felicidad en el mundo, que muestran a Colombia en los primeros lugares durante la última década; sin duda estos contrastes invitan a profundizar en las comprensiones académicas sobre la felicidad especialmente en la población de niños, que partan desde su voz para orientar reflexiones y procesos en favor del desarrollo emocional de los niños.

En suma, se hace necesario que los esfuerzos institucionales incluyan el discurso de los niños acerca de su felicidad, la manera como es entendida por ellos, los significados que ellos construyen, la forma de explicarla y valorarla, y la experiencia misma de la felicidad en medio de la riqueza cultural. Es precisamente en esa dirección hacia donde se orientó esta investigación.

Así, la realización del trabajo propuesto resultó relevante y pertinente tanto, para la academia como para los establecimientos educativos; los niños participantes y sus

padres, por cuanto se generó reflexiones y material como cartillas que aporten a la construcción de oportunidades para su desarrollo emocional y para que sean más felices a partir de los tejidos socioculturales de los contextos.

La investigación brinda un valor teórico importante, específicamente en el campo de la psicología positiva. Es relevante el tema de la felicidad para la psicología en el sentido que hace parte de un campo de investigación hasta cierto punto nuevo y que se distancia de la tendencia histórica en la que el objeto de estudio era la enfermedad, la patología o la anormalidad. Según Ardila (2010) “los temas como la calidad de vida, el bienestar subjetivo, la felicidad y el optimismo, se encuentran entre los más importantes de la psicología de comienzos del siglo XXI”. Recuérdese que en cuanto a los niños se refiere, el interés histórico se ha centrado en los trastornos psíquicos, los problemas de aprendizaje, la agresividad patológica, las conductas antisociales y los déficits madurativos. Significa lo anterior que esta investigación es un desafío enmarcado en una perspectiva contemporánea cuyo interés es indagar y analizar sobre los aspectos positivos del mundo de los niños. En este marco se propone como objetivo de la investigación: comprender los significados que sobre felicidad construyen los niños escolarizados en edades entre 9 y 11 años en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto, y dentro de ellos se aborda desde las experiencias autorreferenciales, los escenarios, prácticas y símbolos que los niños construyen sobre felicidad.

METODOLOGÍA

La investigación planteó desde la perspectiva paradigmática cualitativa. Esto implica que el objeto de estudio; en este caso los significados que sobre felicidad construyen los niños escolares de las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto; se hará comprensible a través de la construcción y el análisis intersubjetivo de las prácticas, los imaginarios y los discursos de esos mismos niños.

En cuanto al diseño metodológico, esta es una investigación del tipo **relatos de vida**, que se asumen aquí “como el estudio del modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo” (Cornejo et al., 2008, p. 33).

La unidad de trabajo estuvo constituida por 60 niños y niñas en edad escolar, de 9 a 11 años que están matriculados en instituciones educativas públicas de las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto. Las técnicas de recolección de información usadas se eli-

gieron por la pertinencia al estudio, estas son: entrevistas cualitativas, las historias incompletas y el dibujo, con las que se buscó profundizar las experiencias autorreferenciales, las prácticas, escenarios y argumentos sobre felicidad. Para el análisis de los datos se usó el análisis matricial con el cual se busca partir de un proceso deductivo, para generar un proceso inductivo propiamente dicho y tal como se requiere para un estudio cualitativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

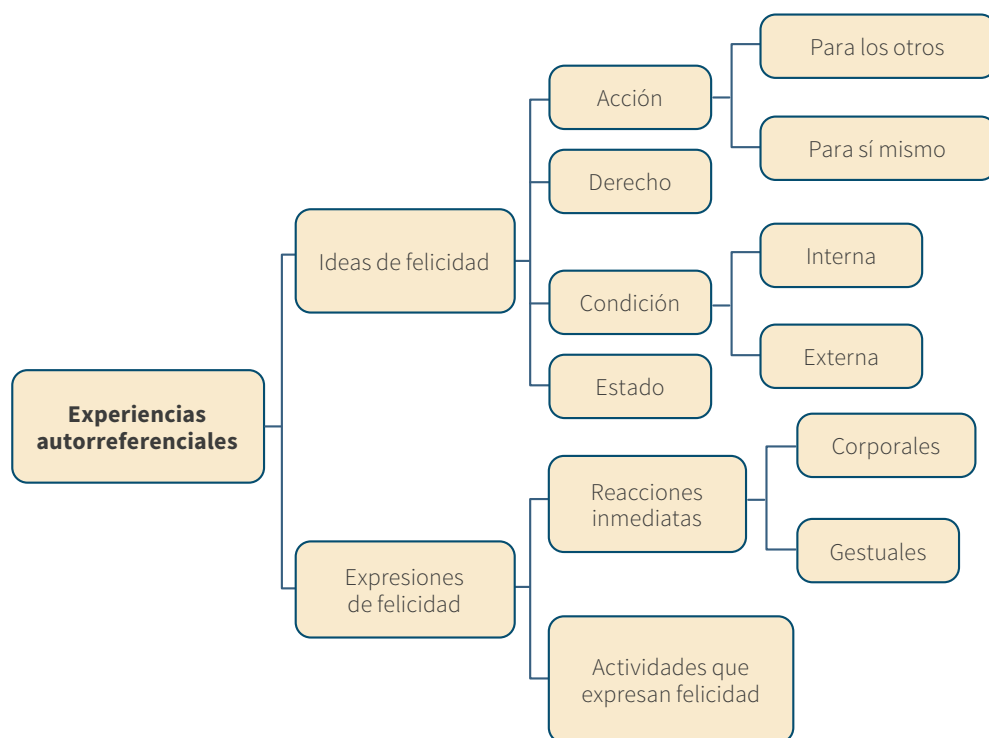
Las categorías inductivas resultado de la investigación para encontrar comprensiones sobre la felicidad en niños en edad escolar fueron:

- a.** Experiencias autorreferenciales.
- b.** Escenarios y prácticas de felicidad.
- c.** Explicaciones y atribuciones en relación con la felicidad y es a partir de estas que se presentan los resultados de la investigación.

EXPERIENCIAS AUTORREFERENCIALES

Cuando se hace referencia a las experiencias autorreferenciales, se busca presentar las ideas fundamentales y las maneras como los niños expresan la felicidad fundamentados en su propia experiencia vital.

Por tanto, se da prioridad a la manera cómo los niños han vivenciado la felicidad.

Figura 1. Mapa categorial experiencias autorreferenciales.

Fuente: Producto de la investigación.

IDEAS DE FELICIDAD

En relación con las ideas de felicidad que tienen los niños se encuentran varios aspectos desde donde los niños entienden la felicidad. Probablemente uno de los más relevantes es la asociación que hacen de la felicidad como una **experiencia interna**, en la que se describe como sensación ligada a la emoción positiva y se evidencia en expresiones como “se siente en el corazón y en el alma”, “es una cosa muy linda que se siente...”, “sentirse bien”.

La felicidad también es entendida como un **concepto** que hace referencia a la alegría, paz y afecto, se reconoce la importancia que todos deben tener felicidad, también se encuentra que la felicidad se concibe como libertad, entendida esta, como poder hacer, poder ser y poder decidir, con esta afirmación se permite inferir que la felicidad no es un tema simple, sino que tiene una complejidad importante y por eso se encuentra en los niños, ya que ellos reconocen la dificultad para describir la felicidad plenamente.

La felicidad se relaciona con **acción** y que puede ser para los otros o para sí mismo; por tanto, la felicidad no es egoísta ni individualista. Para los otros la felicidad es “ser amable”, “es compartir”, “es expresar sentimientos de cariño”, en general son comportamientos prosociales, por tanto, pensados en los otros; dichas acciones, cuando son para sí mismo, son expresiones que son sinónimos de felicidad, tales como: reír, sonreír, saltar, jugar, bailar, abrazar.

¿La felicidad también está planteada como un derecho de todos, y vale la pena preguntarse derecho de quién?, ¿es el derecho de todos, derecho a qué?, ¿en términos de los niños, a tener un colegio, una familia, un hogar, a tener una vida, ¿qué implicaciones tiene el asumir la felicidad como un derecho? Primero reconocer un principio incluyente por otro lado el legitimar la necesidad de la felicidad y el favorecer las condiciones para experimentar la felicidad.

La felicidad también es pensada como una **condición**, por tanto, se infiere como una posibilidad. Es posible ser feliz y no ser feliz, en la medida que se cumplan con determinadas condiciones. La condición más importante que posibilita la felicidad en los niños es estar con las personas que más se ama, estas personas son aquellas con quienes se ha construido un vínculo afectivo importante, en consecuencia, dependerá de la experiencia personal de cada niño, la determinación de las personas que más ama. En este sentido, para muchos ocupan un lugar importante los padres y hermanos, pero para otros, los abuelos o los primos, igual que las personas más importantes son los amigos además de la mascota (el perro), se hace notar este punto porque no solo la compañía humana es generadora de experiencias de felicidad.

Otro punto importante para pensar en felicidad, ya que además de la compañía, una posibilidad de ser feliz es ver a los otros felices, situación que hace pensar que los procesos de empatía son fundamentales en el proceso de ser feliz. En contraposición a lo anterior, existen condiciones que no posibilitan felicidad, estas condiciones pueden ser internas y externas. Internas, como las consecuencias de consumir sus-

tancias psicoactivas ilegales, no lograr elaborar el duelo de una persona que falleció, preocuparse por sentimientos negativos como el odio, o el enojarse. Por su parte en las condiciones externas se encuentran que dentro de las principales condiciones son las peleas entre las personas que comparten con el niño, por ejemplo, entre los padres, otros miembros de la familia y entre los miembros de la comunidad, otra condición para no ser feliz es reconocer que haya guerra, esta situación cuestiona a los adultos sobre la responsabilidad de aportar a la construcción de una sociedad que promueva bienestar.

Finalmente, en cuanto a las ideas de felicidad se encuentra el reconocimiento de la temporalidad de la misma, por eso se considera a la felicidad como un **estado** que se presenta cuando no se está triste, por tanto se está alegre, se siente bien, se siente simpático, o cuando se divierte, o cuando se experimenta la belleza, en el sentido de apreciar la belleza o por sentir la belleza en sí mismo, tener un peinado, un tipo de ropa, y sobre todo ser percibido por los otros como bello, en este aparte se encuentran inmersos lo estético y lo social.

EXPRESIONES DE FELICIDAD

Las expresiones, pueden ser las manifestaciones de una emoción o de un pensamiento, por tanto, se considerarían como las maneras en cómo los niños manifiestan la felicidad. Dichas expresiones pueden ser de dos maneras:

- a. Reacciones inmediatas.
- b. Actividades con las que expresan la felicidad.

En primer lugar, para describir las **reacciones inmediatas**, es decir que aparecen en simultánea con la experiencia de felicidad, se debe tener en cuenta que pueden ser **corporales**, y estas a su vez pueden ser hacia adentro, por tanto su experiencia se registra en diferentes partes del cuerpo, y su vivencia coincide con las reacciones de excitación emocional como, por ejemplo, en algunos niños se reconoce que el corazón late rápido, que se siente “como si algo se moviera en el estómago”, o como si se “sintiera cosquillitas o maripositas”, también se experimenta cambios en la experiencia térmica “se siente calor o frío”. En este mismo sentido, las reacciones inmediatas corporales pueden ser hacia afuera, por tanto, otros pueden evidenciar la expresión

de la felicidad, por ejemplo, cuando se hace actividades como bailar, participar en diferentes actividades, mover el cuerpo, cantar, pero también cuando se registran estados o actitudes como entusiasmo, estar energético o estar activo.

Por otra parte, las reacciones inmediatas también pueden ser gestuales, como se reconoce, una de las maneras de poder expresar una emoción o un sentimiento es el gesto, y nos niños identifican plenamente esta situación. Es así como reír, reír a carcajadas, el sonreír, pueden ser identificados como diferentes y relacionarse con felicidad, pero también se relaciona el hecho de tener los ojos brillantes o ponerse rojo, como una manera de expresar felicidad, siempre y cuando se puedan discriminar otros signos asociados.

Las expresiones de felicidad también pueden darse a través de actividades, y sin duda la actividad con la que se puede más expresar felicidad es el juego y uno de los juegos que más sobresale en el relato de los niños es fútbol. Una segunda actividad con la que se puede expresar felicidad es hablar para contar aspectos o vivencias personales y las emociones que se experimentan, adicionales a las presentadas, también se pueden identificar actividades como “vestirse a la moda”, “contar chistes”, “inventando juegos”, “dar testimonio de Dios”.

ESCENARIOS Y PRÁCTICAS DE FELICIDAD

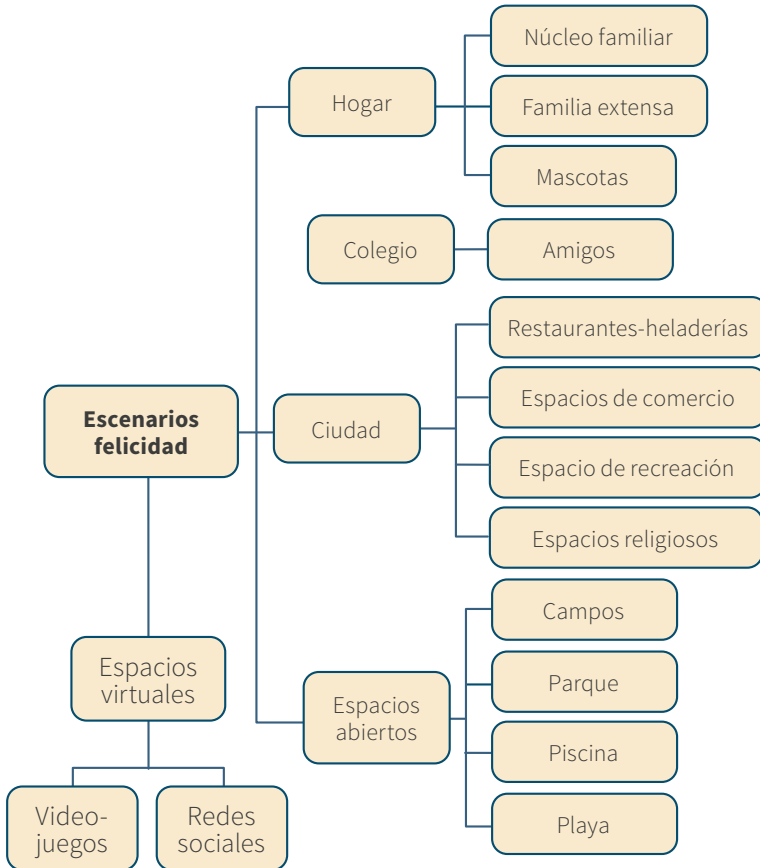
Mientras en la primera categoría inductiva la intención era hacer énfasis en la manera como vivencian la felicidad, en la segunda categoría inductiva tiene como intención, evidenciar el dónde y qué, en el hacer, hace felices a los niños, en este orden de ideas, a continuación, se presenta los hallazgos en relación con los escenarios y las prácticas asociadas a felicidad.

ESCENARIOS DONDE LOS NIÑOS SE SIENTEN FELICES

Los escenarios para esta subcategoría no están ligados directamente a sitios, sino que se hace referencia a los contextos, en este marco de referencia entonces, se encuentra que el escenario más relevante, **es la casa o el hogar** y dentro de este, los niños hacen una clara diferencia entre el núcleo familiar y la familia extensa. Es de anotar, que aunque las dinámicas de familia, han venido cambiando, los roles dentro de la familia también han cambiado y la convencional familia de padres e hijos, no siempre aplica para los niños de hoy, se encuentra que en la percepción de los niños, esta idea de familia convencional sigue siendo vigente, luego los escenarios en los que se encuentra papá y mamá, son muy importantes, y se relacionan con felicidad las situaciones de juego, de viaje, en el espacio para ver televisión o simplemente al compartir la cotidianidad. Para el caso de niños, hijos de padres separados se encuentran que uno de los escenarios más felices es aquel en el que se puede compartir y jugar con el padre o madre con el que no se vive, conservando en muchos casos el anhelo de una familia en el que los dos estén presentes. En este escenario, el núcleo familiar aparece, como protagonista: los padres, los hermanos, los abuelos y el perro, todos preferiblemente en situaciones de juego.

De otra parte, se encuentra que dentro de la subcategoría casa hogar, la familia extensa ocupa un lugar importante, luego, visitar a los abuelos, los primos, los tíos, son escenarios donde los niños se sienten muy felices. Como era de esperarse el colegio, es un escenario donde los niños se sienten felices, pero específicamente cuando están con los amigos, no se encuentra referencia significativa de felicidad en la relación con los profesores, pero sí, por la satisfacción de algún logro académico. Otro escenario importante es la ciudad en varios espacios y situaciones de las que se destaca: los centros comerciales, las heladerías, los restaurantes, en este punto se reconoce comer en compañía como una situación feliz, así también, en la ciudad se destacan otros escenarios como la escuela de fútbol, el cine, la iglesia, o simplemente pasear por las calles como “proporcionador” de felicidad.

Figura 2. Mapa categorial escenarios de felicidad.



Fuente: Producto de la investigación.

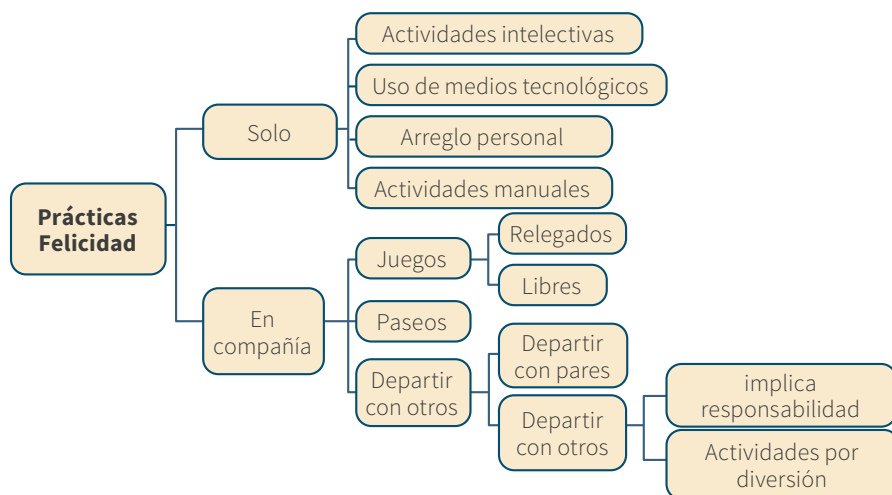
Otros escenarios que deben resaltarse son los espacios abiertos, tales como el campo, en este punto la naturaleza es protagonista, las quebradas o ríos, la vegetación, los animales, son inspiradoras de tranquilidad y libertad, debería en este momento cuestionarse, los significados que puede entender para los niños estar en medio de un espacio natural. Y muy similar a este se encuentran los parques, en los que las zonas verdes son fundamentales, aunque también se privilegian las canchas como escenarios de juego y los parques con diversiones mecánicas. Y, para terminar, lo correspondiente a los escenarios en espacios abiertos, también debe tenerse en cuenta que los escenarios con agua, tales como las piscinas y la playa son reconocidos por los niños como experiencias felices.

Entre los escenarios identificados, además del hogar el colegio, la ciudad, los espacios abiertos, que sin duda tienen lugares protagónicos, aparece con cierta discreción los escenarios virtuales, relacionados con los juegos de Xbox y en el uso de la Internet: con mucha preferencia en la búsqueda de videos, revisión y publicaciones en Facebook.

PRÁCTICAS DE FELICIDAD

Frente a la pregunta, ¿qué prácticas hacen más felices a los niños desde su percepción?, se pueden identificar actividades que se hacen solo y otras que se hacen en compañía. Entre las actividades que se hacen solo se encuentran varias posibilidades por ejemplo las actividades intelectivas, estas pueden implicar buscar información, hacer pruebas (resolver problemas en juegos o dilemas) o imaginar situaciones.

Figura 3. Mapa categorial prácticas de felicidad.



Fuente: Producto de la investigación.

En solitario también se puede hacer uso de medios tecnológicos, como practicar juegos de video, visitar sitios web, revisar y publicar en Facebook, chatear con los amigos, pero también, dentro de las prácticas que hacen felices a los niños se encuentran actividades relacionadas con el arreglo personal, que implican vestirse a la moda y decorarse las uñas.

Entre otras prácticas que se realizan solo y que permiten ser feliz entre los niños son las actividades manuales (colorar, dibujar, pintar) y actividades pasivas como escuchar música, ver televisión y dormir. Y se puede confirmar, que hay varias posibilidades dentro de las prácticas de los niños que se realizan en solitario, para ser felices, pero una gran afirmación en este contexto, ya que las posibilidades para ser felices son mucho más amplias cuando las actividades que practican los niños se hacen en compañía. En el marco de esta subcategoría se encuentra como una práctica relevante: jugar y departir con pares y con los adultos. Para dar sentido a esta afirmación, se iniciará revisando el juego como una práctica fundamental en relación con la felicidad.

Los juegos que los niños practican en compañía pueden ser reglados y dentro de estos, vale la pena hacer la diferenciación entre los juegos competitivos, por tanto, se encuentran en situaciones formales de juego, por ejemplo, campeonatos de fútbol, de patinaje o de baloncesto y los juegos reglados que se practican por diversión, por ejemplo, juegos de video, ajedrez, juegos de mesa y el fútbol entre otros. La competencia y la posibilidad de ganar, genera una valoración especial entre los niños en los deportes competitivos. Pero no menos importante para los niños son los juegos reglados que se practican por diversión y en la informalidad de los deportes que no son de alto rendimiento.

De la misma manera se valora los juegos libres que tienen un sentido fundamentalmente de diversión y la gratificación, este tipo de juegos se encuentran ligados a la experiencia misma de practicarlos, tales como jugar con los perros, jugar a las cosquillas, a corretearse, jugar en el agua, saltar o montar bicicleta.

Continuando con el orden de esta presentación otra de las prácticas que hacen más felices a los niños es departir con los pares y con los adultos, si bien las actividades pueden ser diferentes, el contacto con el otro es el punto clave en este hallazgo. En departir con los pares se pueden encontrar varias posibilidades, y todas se encuentran enmarcadas en situaciones que hacen reír y que permiten mostrarse y sentirse aceptados, por eso las actividades como “molestar” o “recochar” que hace referencia a los juegos con el lenguaje en el que se burla de las personas o de las situaciones, también se encuentra que contar chistes, es una actividad destacada, pero también empieza a cobrar un lugar importante contar las cosas personales probablemente buscando escucha y aprobación, como contar aventuras y desahogar preocupaciones o contar los sentires y secretos de su vida con tranquilidad, esto lo prefieren hacer con sus mejores amigos o con sus novios o novias, al parecer la etapa en la que se encuentran dentro de su ciclo vital: la preadolescencia y todos los cambios en los

diferentes órdenes de la adolescencia que se avecinan, influyen directamente en las maneras de significar sus experiencias y preferencias. Finalmente, ayudar a los pares es un motivo para sentirse feliz.

Por otro lado, se encuentra que el departir con los adultos tiene otras características, pero son igualmente facilitadoras de felicidad, es por eso que las actividades que implican diversión como ver películas, comer fuera, comer un helado o dar y recibir regalos son muy gratificantes, pero también son fuente de felicidad para los niños participar en actividades que exigen cierta responsabilidad, por ejemplo con los padres de familia, hacer las tareas escolares, ayudar en el trabajo o hacer las tareas de la casa o con los profesores, aprender, estudiar y sobre todo investigar.

EXPLICACIONES Y ATRIBUCIONES QUE LOS NIÑOS HACEN A LA FELICIDAD

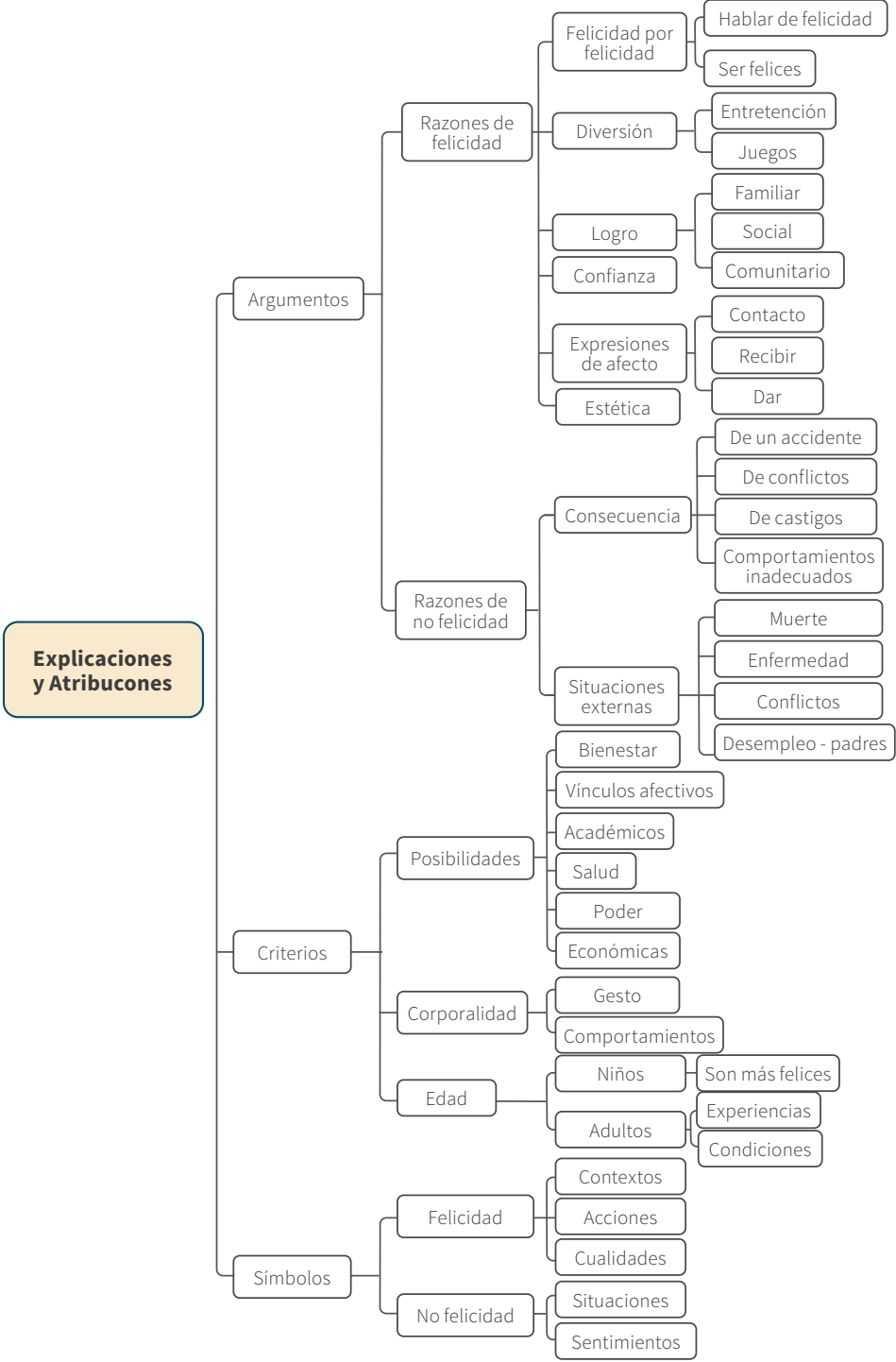
Considerando la información alcanzada dentro del estudio, se presenta a continuación.

ARGUMENTOS QUE SE CONSTRUYEN EN RELACIÓN CON LA FELICIDAD

Para entender los argumentos que se han construido en los niños sobre la felicidad, se debe partir del contraste, es decir que se plantean argumentos que permiten explicar situaciones felices y las situaciones no felices.

Para iniciar con los argumentos que explican la felicidad se encuentran diferentes dimensiones, por un lado la felicidad por felicidad, en este punto se explica que se puede ser feliz porque “siempre somos felices” o porque “las personas pueden ser felices”, pero también indican que hablar de felicidad “hace recordar momentos felices y te hace sentir feliz” o simplemente invita a “que seamos más felices”, es así como incluir la felicidad como tema de conversación permite vivir o revivir momentos felices.

Figura 4. Mapa categorial explicaciones y atribuciones de felicidad.



Fuente: Producto de la investigación.

La felicidad también se argumenta desde la diversión, algo divertido te hace feliz porque genera entretenimiento, por tanto, hace reír o se la “pasa bien”; y el juego en sí mismo al compartir con los amigos o con la familia es divertido, por tanto, te hace feliz. Otro argumento importante es la conquista de logros, como generador de felicidad. Los logros pueden ser personales en el sentido que tienen valor fundamentalmente para el sujeto y para los niños se destacan los logros escolares, como aprender, tener buenas calificaciones, ganar el año o izar bandera. Por otra parte, entre los logros personales tienen un destacado lugar los logros deportivos, entre los que se destacan ganar campeonatos o recibir medallas.

Otros tipos de logros que permiten explicar por qué alguien es feliz son los logros en la familia, en los que se incluye por ejemplo que “el papá haya conseguido un buen trabajo, después de un periodo de desempleo” y también cuentan los logros sociales que implicarían el reconocimiento por parte de los pares y el reconocimiento por parte de los adultos.

Un argumento frente a las razones para ser feliz es la confianza, cuando se puede compartir con el otro, objetos, situaciones y tiempo, o cuando no se tiene miedo a nada, o cuando se puede confiar los secretos o se puede conocer los secretos del otro. La felicidad se explica a partir de las expresiones de afecto, que están determinadas por el contacto mutuo, como abrazos, besos, caricias, pero también por recibir halagos, protección, cuidado, pero también se considera que dar es una explicación para sentirse feliz, dar gracias o sentirse agradecido, regalos o ayuda.

Finalmente, un argumento que explica la felicidad es la estética, sentir armonía y belleza es una razón para sentirse feliz, ya sea porque está en una situación, o con cosas, personas o cuando ellos mismos se sienten dentro de las condiciones de armonía y belleza.

En contraposición con los planteamientos anteriores también se plantean los argumentos que explican por qué no se es feliz, y estas razones se pueden clasificar en consecuencias y en situaciones externas. Entre las consecuencias, como razones para no ser feliz, se puede identificar según los niños, tener comportamientos inadecuados, por tanto, que son responsabilidad de él mismo, como perder una materia o no obedecer o perder el bolso con los útiles escolares. Pero también las consecuencias pueden ser por un accidente, como “romper un jarrón de la mamá”, o los conflictos que los niños tienen con los padres, hermanos, con los amigos o por los castigos, que pueden ser, no sacar a pasear o no poder divertirse. Así también cuando se trata

de las situaciones externas, las razones para no ser feliz se ubican en puntos bien definidos:

- a. La muerte de un ser querido, la enfermedad, propia y de la familia. Los conflictos, entre los padres y entre otros miembros de la familia y el desempleo de los padres o la inestabilidad económica de la familia.

CRITERIOS QUE USAN LOS NIÑOS PARA EVALUAR LA FELICIDAD

Juzgar si una persona puede ser feliz o no requiere de criterios que permita juzgar y emitir una conclusión, para los niños los criterios se pueden clasificar en tres categorías, por un lado, las posibilidades de ser feliz por la situación en la que se encuentra el sujeto, la corporalidad del sujeto y en tercer lugar, la edad.

Cuando se hace referencia a las posibilidades que tiene el sujeto de sentirse feliz, se evalúa:

- a. La situación de bienestar, si nunca se pone triste, o cuando se siente el niño más feliz del mundo.
- b. Cuando se tiene amigos, cuando se tiene familia se es feliz, si se comparte tiempo con ellos, si los padres nunca se separan o si se está siempre con el papá se puede ser aún más feliz.
- c. Los criterios académicos se asocian a ser muy inteligente y ganar el año, por tanto se relaciona con la suficiencia de condiciones para superar los mencionados retos académicos.
- d. Tener poder se considera como una posibilidad de ser feliz “ser el rey del mundo”.

- e. Las posibilidades económicas, para el disfrute propio y “tener todo lo que quiera” es un criterio para ser feliz, pero también se incluye las posibilidades económicas para el otro, para ayudar a otro por ejemplo “ayudar a la tía para que tenga una casa”.

Sin duda uno de los criterios más relevantes para evaluar la felicidad es la corporalidad, el cómo se manifiesta la felicidad por un lado en el gesto, si se ríe o sonríe, o hasta llorar de la felicidad, los ojos brillantes y el rubor en las mejillas, pero también cuenta dentro de la corporalidad el comportamiento, que deberían estar en sintonía con las demandas sociales, por tanto, portarse bien para los niños pudiera ser un indicador de felicidad, pero de manera contraria también se evalúan las reacciones espontáneas, como hacer cosquillas a otras personas, gritar, saltar, correr o abrazar. Y adicionalmente, otro indicador de comportamiento son las propuestas del sujeto con su grupo social, que va desde hacer chistes a ser juguetón con los otros, todos estos son indicadores que permiten evaluar si alguien se siente feliz.

Un criterio que para los niños es importante tener en cuenta para determinar si alguien es feliz es la edad, en tanto se considera que las manifestaciones de la felicidad son diferentes entre los niños y los adultos, llegando a afirmar que “los niños son más felices que los adultos”. Es así que para los niños, hacer lo que se quiere, ser más curiosos y no tener tantos problemas, facilitan que los niños sean felices y se pueda evidenciar fácilmente, por su parte entre los adultos, según los niños, se encuentra, que tales criterios se vinculan a las experiencias que han tenido y ellos se complican más la vida, ellos sienten la felicidad por dentro y no lo demuestran, y en cuanto a las condiciones se debe destacar que los adultos se sentirían más felices cuando les pagan o cuando reciben buenas noticias.

SÍMBOLOS SOBRE FELICIDAD

Siendo los símbolos representaciones mentales con significados específicos, se ha explorado, cuáles son los símbolos de felicidad que los niños han construido. Y en esa exploración se confirma información que ya ha sido presentada en apartes anteriores, pero ahora con mucha más precisión. En este contexto, los símbolos de felicidad en los niños en principio se dividen en contextos, tales como familia, fútbol, juego, acciones como sonreír, ayudar, regalar felicitar, consentir y cualidades como amor, colores brillantes, belleza y ruidoso, estas situaciones hacen pensar que los símbolos de felicidad están asociados a actividad y festejo.

Así también se encuentran símbolos de no felicidad, que están asociados a situaciones, como abandono, regaño, castigo y pelea, y en cuanto a sentimientos, la no felicidad se simboliza con soledad, culpa, pérdida (como muerte y pérdida de cosas materiales), enojo y dolor que puede ser psicológico y físico.

DISCUSIÓN

En términos de (Dyer, 1980, p. 8) uno de los autores relevantes en el estudio de la felicidad, se plantea que la felicidad es condición natural de la persona y lo sustenta en la vivencia de los niños pequeños y aunque es un término usado ampliamente en la cotidianidad, que puede ser interpretado de maneras distintas, pero que desde la academia se adelantan comprensiones y explicaciones relevantes que posicionan el tema en los primeros órdenes de discusión en diferentes disciplinas. En este contexto, la investigación que aquí se presenta parte de la siguiente afirmación “la felicidad es un concepto que engloba el bienestar subjetivo y la satisfacción vital, por lo tanto, incluye las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto” (Cuadra y Florenzano, 2003, p. 6), por tanto la felicidad se constituiría en el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido, así se ofrece una articulación de las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital. autores como Vásquez, destacan que, la investigación en las últimas décadas ha ayudado a decantar algunos componentes básicos que consideramos intrínsecamente unidos al concepto del bienestar psicológico:

- a.** El afecto (positivo y negativo).
- b.** La satisfacción global con la vida.
- c.** La satisfacción específica en dominios o áreas concretas (Gómez et al., 2009).

EXPERIENCIAS AUTORREFERENCIALES Y DESARROLLO SOCIAL EMOCIONAL

Creencias populares en las que presupone no solo que los niños son felices o que son más felices que los adultos, son cuestionadas en este estudio en tanto los niños atribuyen significados en un rango amplio de comprensión en los que muestran a partir de su experiencia que están expuestos a diferentes situaciones que dan cuenta de una estructura compleja que parten del reconocimiento de su emoción y los vínculos en la relación con el otro, esto permite contrastar con estudios que demuestran que el rango de felicidad en niños adolescentes y adultos, es similar (Gómez et al., 2009). Las ideas que los niños tienen de felicidad muestran diferentes dimensiones que evidencian la construcción de conceptos con niveles de complejidad valioso sintonizados con una visión eudaimónica de la felicidad, situación que resulta interesante en tanto, más allá de una comprensión ligado a lo placentero, para incorporar a la satisfacción con la vida elementos que dan cuenta de las relaciones vinculares de la cultura y la realidad social en la que se encuentran los niños.

ESCENARIOS Y PRÁCTICAS DE FELICIDAD DESDE LO EUDAIMÓNICO

La psicología positiva busca empezar a canalizar cambios en el foco de la psicología, de la preocupación por reparar las peores cosas de la vida, para de esta manera construir cualidades positivas Seligman y Csikszentmihalyi (como se citó en Vásquez, 2009) y los niños que hicieron parte de este estudio logran evidenciar la oportunidad y recursividad para encontrar contextos felices a partir de los escenarios y sus prácticas.

Vásquez y Hervás (2008) hacen mención acerca de la necesidad que tienen los niños por:

- a. La necesidad de mantener una visión del mundo y del entorno social como espacio benevolente y seguro.
- b. Conservar una imagen del yo, como bueno y digno de respeto (aceptación del sí mismo en lo positivo y negativo, dominando el primer aspecto.
- c. Mantener la visión que el mundo es predecible, controlable y poseedor de sentido.
- d. Que el yo tiene capacidad para dominarlo y está motivado, orientado a fines y en continuo desarrollo o crecimiento confirmando la importancia que tienen escenarios percibidos como seguros, que permitan oportunidades de ser, de expresar abiertamente pensamientos y emociones, de elegir preferencias y de construir vínculos afectivos seguros.

En este contexto, además de la relación que se construye con su familia, la relación con iguales establece otra fuente indudable de bienestar y felicidad en los niños (Gómez et al., 2009) con quienes el juego y las actividades en espacios abiertos son sin duda espacios enriquecidos por las experiencias que se pueden construir a partir de las actividades de encuentro con familia amigos y aún con personas que apenas conocen.

ARGUMENTOS Y CRITERIOS PARA LA FELICIDAD EN EL MARCO DE LOS VÍNCULOS AFECTIVOS

Se pueden encontrar a hoy varios estudios que permiten reconocer los argumentos y criterios que tienen niños y adolescentes para comprender la felicidad como el estudio de Höher et al. (2011) en el que se identifican categorías relevantes como

familia, sentimientos, amistad, autorreferencia, actividades, relacionamiento, satisfacciones de necesidades materiales, escuela y otros; categorías que se pueden reconocer dentro de los resultados del presente estudio, pero alcanzando un nivel de profundidad en el detalle de los argumentos que explican por ejemplo la felicidad, de esta manera resaltar razones relacionadas con la atribución personal, también las que integran percepciones sociales que pueden estar influidas por las realidades sociales y características de los contextos.

Lyubomirsky, considera que los motivos para fluir son buenos, porque se parte de aquello que es agradable, satisfactorio, es una experiencia positiva y como gratificantes siempre se quiere repetirlos, luego las vivencias en la escuela deberían ser gratificantes de manera que se quiera repetir siempre.

CONCLUSIONES

Los niños sujetos de investigación han construido significados en la que se puede identificar una estructura compleja, dentro de ellas se parte de la idea que la felicidad es significada a partir de su experiencia y se encuentra que ellos explican, a partir de encontrar razones por las cuales se es feliz, pero también las razones por las que no se es feliz. Se es feliz porque simplemente se puede serlo, pero también por logros, por tener confianza, por actividades que se consideran divertidas para criterios y símbolos. No se es feliz, según los niños, porque hay pérdidas, o porque es castigado, o porque se siente responsable por las situaciones de los adultos.

Entre los criterios para evaluar la felicidad, se puede encontrar posibilidades ligadas a:

- a.** Bienestar.
- b.** Construir vínculos afectivos.
- c.** Logros académicos.

- d. Salud propia y de la familia.
- e. Sentir poder.
- f. Suplir necesidades económicas.

También entre los criterios, la corporalidad evaluada a través de gesto, los comportamientos. Otro criterio es la edad, los niños consideran que los niños son más felices que los adultos, porque tienen menos problemas y son menos aburridos.

Los símbolos de felicidad se pueden clasificar en contextos, acciones y cualidades y la no felicidad en situaciones y sentimientos. En consecuencia, las emociones positivas con relación al pasado, tales como la gratitud, perdón y agradecimiento, constituyen factores vitales en la existencia dichosa, al igual que las emociones positivas con relación al futuro como optimismo, fe y confianza (Carter, 2011).

La felicidad de niños en dinámicas escolares se vincula con experiencias cotidianas con compañeros en actividades académicas y recreativas, que se respalda en la seguridad familiar. Así, no hay referencia significativa de felicidad en la relación con profesores, pero sí, por la satisfacción de logros académicos, esto contrasta con limitadas posibilidades del currículum escolar, así, “el desarrollo de habilidades emocionales y sociales así como intelectuales ante evidencias de que las primeras puede ser tanto o más importante para el éxito en la vida” Fernández, O. & Luquez, P., & Leal, E. (2010, p.4).

REFERENCIAS

Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria (pp. 262). citado por Tomás Caycho Rodríguez (2010). Copyright of Psicología (02549247) is the property of Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ardila, R. (2010). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42.

Aristóteles. (1873). Obras de Aristóteles - *La gran moral. Volumen II*. Psikolibro.

Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2005). *La investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de México (p. 129). http://books.google.com.co/books?id=4w7dA4B405AC&pg=PA129&dq=grupo+focal&hl=es&ei=Nu2iTpHPHuXV-0QG9l82VBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=grupo%20focal&f=false

Bernal, T., Jaramillo, J. M., Mendoza, L., Pérez, M. A. y Suárez, A. M. (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización. *Universidad Santo Tomás. Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 5(2), 283-306.

Bonilla, C. (1998). *La cultura corporal de los adolescentes escolares*. Fomcultura – Trilce editores.

Bonilla, C. y Oviedo, M. (2004). *Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila*. Universidad Surcolombiana.

Buganza, J. (2009). Reflexiones en torno al concepto de felicidad a partir de Francesco María Zanotti. *En-claves del Pensamiento*, 3, 83-100.

Carter, C. (2011). El aprendizaje de la felicidad. España: Urano.

Caycho, T. (2010). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. *Psicología*, 411(4). Academic OneFile. Gale. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A245806126&source=gale&userGroupName=unad&version=1.0>

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psykhe*, 17(1), 29-39.

Covey, S. (2003). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa. Paidós.

Cuadra L. & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), Pág. 83-96. 10.5354/0719-0581.2003.17380

De Zubiría, M. (2007). *Psicología de la felicidad, fundamentos de la psicología positiva*. Fundación Alberto Merani.

Dyer, W. (1980). *Tus zonas erróneas: técnicas audaces, pero sencillas, para dominar los esquemas erróneos de tu conducta*. Grijalbo.

Fromm, E. (1996). *Tener o ser*. Fondo de Cultura Económica.

Garciandía, J. y Roza, C. (2006). Terapia y felicidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(2), 184-209.

Fernández, Otilia , & Luquez, Petra , & Leal, Erika (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78. [fecha de Consulta 4 de Mayo de 2022]. ISSN: 1317-0570. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Escuela de Psicología Universidad Anáhuac. McGraw-Hill.

Höher, S., Wathier, J. e Hofheinz, C. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? a felicidade na visão de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 15(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200006>

Kohler, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Liberabit. Revista de Psicología*, 68-81.

Ossa, J., González, E., Rebelo, L. y Pamplona, J. (2005). Los conceptos de bienestar y satisfacción: una revisión de tema. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4(1), 27-59. Universidad San Buenaventura. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1053/105316842003.pdf>

Palomino, M., Ríos, G., y Samuïod, J. (1991). Proyectos de vida y rehabilitación de delincuentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), pp. 71-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523105>

Prieto-Ursua, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338.

Schaff. (1961). *La lucha por la felicidad*. En: Observatorio sobre desarrollo humano en Colombia. (2009). Universidad Autónoma de Colombia. Boletín 29 (pp. 1 – 12).

Vasquez, C, & Hervás, G. (2008) *Psicología positiva aplicada*, Sevilla: Descleé de Brouwer

Veenhoven, R. (2009). Medidas de la felicidad nacional bruta. *Psychosocial Intervention - Intervención Psicosocial*, 279-299.

BIENESTAR Y FELICIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y LABORAL



Erick Ibarra Cruz¹⁵

Rosa Elba Domínguez Bolaños¹⁶

15 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8578-0074> Correo: erickibarra7@hotmail.com

16 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México/Sociedad Mexicana de Psicología Positiva.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5260-5437> Correo: rosa.dominguez@correo.buap.mx/roshelb@hotmail.com



RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar y reflexionar acerca del bienestar y felicidad en los ámbitos escolar y laboral, determinar la relación que hay entre la orientación vocacional que se brinda a estudiantes antes de ingresar a la universidad, se aborda desde la perspectiva teórica de la psicología positiva, tomando en cuenta la experiencia del Centro de Investigación, Diagnóstico y Desarrollo de Talentos (CIDDT) de México con sus usuarios, con la finalidad de brindar algunas pautas para mirar la orientación vocacional y profesional desde un punto de vista más actual, centrada no solo en la inteligencia cognitiva y las áreas de interés del estudiante como se ha venido haciendo desde siempre, sino considerando todas las fortalezas humanas. Este enfoque se centra en las fortalezas personales, es decir, toma en cuenta el cúmulo de características positivas como las virtudes, fortalezas, capacidades, dones, talentos, conocimientos, experiencias y emociones positivas inherentes a la persona, y cómo estos factores internos impactan positivamente en su desempeño en el ámbito académico y laboral, contribuyendo a generar estados constantes de bienestar y felicidad.

Palabras clave: orientación vocacional, felicidad, bienestar subjetivo, empleo.

ABSTRACT



The objective of this work is to analyze and reflect on well-being and happiness in the school and work environments, to determine the relationship between the vocational guidance that is provided to students before entering the university, it is approached from the theoretical perspective of the positive psychology, taking into account the experience of the Center for Research, Diagnosis and Development of Talents (CIDDT) of Mexico with its users, in order to provide some guidelines to look at vocational and professional guidance from a more current perspective, focused not only in the cognitive intelligence and the areas of interest of the student as it has been doing since always, but considering all human strengths. This approach focuses on personal strengths, that is, it takes into account the accumulation of positive characteristics such as virtues, strengths, abilities, gifts, talents, knowledge, experiences, and positive emotions inherent to the person, and how these internal factors impact positively in their performance in the academic and work environment, helping to generate constant states of well-being and happiness.

Keywords: vocational orientation, happiness, subjective well-being, employment.

INTRODUCCIÓN

La orientación vocacional que se da en la escuela sea buena o mala, repercute directamente y de forma inmediata en el bienestar subjetivo de la persona mientras estudia la profesión que ha elegido, y trasciende a corto plazo en el campo laboral en cuanto a su productividad, bienestar y felicidad mientras desempeña las funciones propias de su puesto de trabajo.

Si se busca alinear las fortalezas del individuo con los requerimientos de los perfiles de ingreso de una carrera universitaria, y se detecta afinidad de intereses, experiencia previa y capacidades para incursionar con éxito en ese campo laboral lograrán desarrollar el compromiso e involucramiento con las actividades derivadas de su profesión, y experimentarán mayores estados de *flow* y felicidad al realizar las funciones del puesto con pasión, en caso contrario resultará contraproducente.

Históricamente, la psicología entró al sistema universitario en Estados Unidos desde finales del siglo XIX, en formato de carrera universitaria y diplomatura de grado, empero sus saberes y prácticas tuvieron su aceptación en Europa y América Latina hasta la década de los años 40 del siglo XX (Buss, 1979). En esta época, el enfoque de la psicología para el estudio de la mente y comportamiento humano era desde las debilidades o incapacidades, elemento clave para explicar la patología mental, retraso en el aprendizaje, mantenimiento de la moral en la guerra, adaptación del hombre al trabajo para determinar quién era apto para el ámbito laboral y quién no, etc., (Di Doménico & Vilanova, 2000).

Desde que surgió la psicología, la orientación vocacional y profesional, la consejería o asesoramiento psicológico, la psicología clínica, la laboral, la de la industria y la psicología de la educación han sido los temas de interés en el diseño curricular de los programas de estudio de la carrera de Psicología desde finales del siglo XIX en Estados Unidos (Di Doménico & Vilanova, 2000; Sexton y Hogan, 1992; Vilanova, 1990).

Derivado de lo anterior, los únicos especialistas en llevar a cabo la orientación educativa y profesional eran principalmente los psicólogos. Sin embargo, con el paso del tiempo se han ido incorporando a este campo otros profesionales de áreas

relacionadas con la psicología, como son los pedagogos o educadores, quienes están directamente involucrados cotidianamente con los alumnos conociendo de viva voz sus intereses, necesidades, fortalezas y capacidades, entendida esta última como: sus aptitudes, habilidades, capacidades, dones y talentos, además de sus limitaciones.

En este capítulo se aborda la orientación vocacional y su impacto en el ámbito académico y laboral desde el enfoque de la psicología positiva. Históricamente, los fundamentos de esta perspectiva teórica tienen sus orígenes en el pensamiento griego, la filosofía helenística y romana, la sabiduría egipcia y filosofía oriental (Fernández, 2008). Pero, es a partir de la década de los años 90 del siglo XX con Martin Seligman al frente de la Asociación Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés) que se comenzó a ver oficialmente esta otra cara de la moneda con mayor ahínco, cuya finalidad era estudiar todas las aristas del bienestar humano.

Este nuevo enfoque, comenzó a indagar lo que estaba bien en las personas desde de su nacimiento hasta su muerte, analizando todo lo que hace que la vida merezca ser vivida, en pocas palabras, la buena vida de las personas en relación con su entorno de desarrollo. Este punto de quiebre dio origen a la serie de investigaciones especializadas y publicaciones sobre psicología positiva, y al mismo tiempo delimitó el campo de estudio de la psicología tradicional, permitiendo a esta ciencia tener una visión completa de su objeto de conocimiento con las dos perspectivas.

La psicología tradicional bajo el paraguas del modelo de enfermedad psicológica ve a las personas como “seres imperfectos y frágiles, víctimas de entornos crueles o de una mala genética” (Park et al., 2013, p. 1). En contraparte, el modelo de la psicología positiva ve a la persona como un ser perfectible que cuenta con fortalezas y capacidades heredadas genéticamente o desarrolladas en su ambiente donde vive, que puede potenciar más rápido a través de su perfeccionamiento e interacción con entornos de desarrollo positivo.

Un entorno positivo promueve el bienestar, seguridad y excelencia de la persona y el ambientes que favorecen su desarrollo tales como: familias y relaciones afectivas positivas, escuelas y aulas positivas, entornos laborales positivos y demás ambientes cercanos o directos a la persona con los que mantiene una fuerte interacción, y que le permiten desplegar todas sus capacidades potenciales, y sirven como un medio para equilibrar los sucesos negativos que experimenta en el día a día para construir una vida plena.

En su conjunto, las dos vertientes de la psicología (tradicional y positiva) cubren el estudio de los sucesos tanto positivos como negativos de la vida real, ambos enfoques son complemento uno del otro, observan, analizan y reflexionan acerca de la psicología del individuo, y como estos determinan la conducta y los procesos subyacentes (pensamiento, emoción, memoria, entre otros).

Estas características cambiantes por naturaleza, se gestan producto del desarrollo evolutivo de la especie humana para adaptarse a los distintos entornos donde se desenvuelve, esto es especialmente útil para responder a los requerimientos de la sociedad en general: la educación, el trabajo, la salud mental y la recreación necesaria para aliviar y equilibrar el vaivén de los sucesos prósperos y adversos que vive la persona (Di Doménico & Vilanova, 2000).

Tanto la salud mental como la emocional están íntimamente relacionadas con el éxito en el ámbito educativo, por su parte, la educación está estrechamente vinculada con el ámbito laboral porque este último depende de las dos anteriores. Tan es así que actualmente las bolsas de trabajo y los departamentos de recursos humanos de las empresas encargadas de realizar el reclutamiento y selección de personal, van más allá de realizar pruebas psicométricas solo con el fin de saber si el candidato es apto o no para el puesto que se está contratando.

La valoración psicológica de los candidatos es más integral, las pruebas psicométricas ofrecen al empleador o reclutador información adicional acerca de la personalidad del sujeto, sus aptitudes, capacidades y habilidades interpersonales para el logro, actitudinales y axiológicas; en general, buscan que el aspirante tenga las competencias laborales requeridas, y muestre equilibrio mental y emocional en pro de la productividad y competitividad de la empresa.

SUSTENTO TEÓRICO DEL MODELO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL POSITIVO

Durante mucho tiempo, el campo de investigación de la psicología, sus teorías y métodos se centraron únicamente en el estudio de la patología heredada o desarrollada en la especie humana; este enfoque científico dio lugar a un marco disciplinar de alcance parcial dando origen a la psicopatología o psicoterapia.

Si bien, esta perspectiva ha desarrollado modelos de intervención eficientes para muchos problemas psicológicos del individuo, no es suficiente ver solo el problema, también es necesario ver los recursos o herramientas psicológicas con las que cuenta el sujeto para enfrentar la adversidad, generar la adaptabilidad a los distintos entornos de desarrollo, identificar y desplegar el potencial de sus fortalezas y talentos en pro de alcanzar la felicidad y éxito en lo que hace (Contreras y Esguerra, 2006; Domínguez & Ibarra, 2017; Vera, 2006).

Los objetivos de la psicología no siempre estuvieron orientados hacia el restablecimiento de los trastornos, desorden, irregularidades, dificultades, perjuicio, pena, dolor, angustia, tristeza y demás características negativas de la personalidad o estado de ánimo; antes de la segunda guerra mundial su concepción y campo de acción era más amplio contribuía a que la vida del ser humano fuera más productiva y plena, lo que implicaba identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas; sin embargo, después de la segunda guerra mundial por diversas circunstancias, estos últimos objetivos fueron olvidados y la psicología se dedicó principalmente a tratar los problemas de salud mental y aliviar el sufrimiento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

No obstante, en los últimos 40 años la psicología ha retomado el estudio de la perspectiva positiva con mayor ímpetu, para desarrollar teorías, métodos y estrategias con el fin de identificar y optimizar los rasgos y recursos psicológicos positivos de los individuos. Son varios los autores que han contribuido a desarrollar y dar sustento teórico a la psicología positiva, algunos de ellos se muestran en la siguiente tabla elaborada con información de Seligman (2017); Emmons & McCullough (2003); Universidad TecMilenio (2014); Moyano (2010); y Domínguez & Ibarra (2017).

Tabla 1. *Contribuciones a la Psicología Positiva*

Autor	Aportaciones
Mihaly Csikszentmihalyi	Ha estudiado las experiencias óptimas o <i>flow</i> , la creatividad, el desarrollo de los talentos y el bienestar en el trabajo.
Christopher Peterson	Ha investigado las fortalezas y virtudes, las relaciones interpersonales positivas. Dentro del campo de los rasgos personales positivos ha estudiado el optimismo que protege contra los efectos debilitantes de los eventos negativos porque se asocia con la resolución activa de problemas. Relacionó la visión positiva con el bienestar físico, psicológico y social.
Edward Diener	Es considerado como el padre del estudio de la felicidad, el bienestar subjetivo, y la satisfacción con la vida. Ha hecho investigación aplicada en calidad de vida y bienestar subjetivo uno de los rasgos personales positivos que se refiere a lo que la gente piensa y cómo se siente acerca de su vida.
Martin Seligman y Christopher Peterson	Han estudiado las fortalezas de carácter y las virtudes. Seligman planteó el modelo PERMA de bienestar cuyas siglas significan: P (<i>positive emotion</i>), E (<i>engagement</i>), R (<i>relationships</i>), M (<i>meaning</i>), A (<i>accomplishment</i>). También propuso el estudio de lo positivo de la experiencia humana desde tres perspectivas: el análisis de las experiencias positivas, la aproximación al estudio de las fortalezas psicológicas y el análisis de las características que configuran y determinan a las organizaciones positivas.
George Vaillant	Realizó un estudio sobre las personas que se recuperan de adicciones y trastornos mentales, así como la investigación longitudinal más larga que se ha hecho sobre el desarrollo de los adultos.
Barbara Fredrickson	Ha estudiado la psicofisiología de las emociones positivas y su papel en el florecimiento humano. Ha trabajado los efectos de las emociones positivas en la vida de las personas, el crecimiento, florecimiento y desarrollo personal. Ha contribuido a la psicología de la gratitud.
Massimini y Delle Fave	Experiencia o flujo óptimo, la experiencia diaria más positiva. El proceso de selección psicológica (actividades, valores e intereses personales) está estrictamente relacionado con la calidad de la experiencia subjetiva.
Myers	Rasgos personales positivos: felicidad. Ha estudiado acerca de los predictores del bienestar subjetivo, a menudo evaluados como felicidad y satisfacción con la vida.
Ryan y Deci	Rasgos personales positivos: autodeterminación.
Salovey, Rithman, Detweiler y Steward	Relación entre las emociones positivas y la salud física. Recursos psicológicos, ilusiones positivas y salud.

Autor	Aportaciones
Robert Emmons, Michael McCullough y colaboradores (McCullough, Kilpatrick, Larson, Bono, Kimeldorf y Cohen)	Han investigado el campo de la gratitud y bienestar subjetivo en la vida diaria. Aportaciones sobre las funciones y dinámica psicológica de la gratitud.
Tal Ben-Shajar	Hace investigación aplicada. Creó la cátedra “la mayor felicidad” en la Universidad de Harvard. Sus planteamientos se enfocan en encontrar lo que sí funciona en las personas, parejas y organizaciones.

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con García (2016), las personas que piensan en positivo son más felices, viven centrados en el presente más que en los eventos del pasado que limitan o condicionan su capacidad de acción, ya que su pensamiento está constantemente en lo que le ocurre en el momento presente, el aquí y ahora, muestran mayor satisfacción con todo lo que les sucede, y pueden llegar a tener una vida más satisfactoria y llena de éxitos, sobre todo cuando se han preparado académicamente y aprovechan las oportunidades que la educación les brinda.

CONTEXTO MEXICANO DE LA EDUCACIÓN, EMPLEO Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Desde que inició la era moderna, el enfoque principal de la formación académica ha estado centrada en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para el trabajo desde la perspectiva utilitaria del hombre, buscando elevar la productividad, competitividad y utilidades de las empresas para asegurar la continuidad del negocio, pero olvidando atender la dimensión humana denominada **dignidad**, concepto que tomó gran importancia después de la segunda guerra mundial y legalmente reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Particularmente, el Artículo 23 de dicha Declaración en su párrafo primero dice textualmente que “toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el

desempleo” (Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 1948). Contrastando estas ideas con la realidad, en México podemos encontrar estudios que demuestran que aún en las primeras dos décadas del siglo XXI, la sociedad mexicana no ha logrado resolver el derecho al trabajo, principalmente para los jóvenes recién egresados de las universidades.

Márquez (2011) realizó un análisis de distintas fuentes oficiales de información sobre el estatus del empleo en México, y concluyó que hay un problema de desajuste entre la oferta educativa y la demanda de profesionistas en el mercado laboral, y que son los profesionistas más jóvenes quienes enfrentan los mayores índices de desempleo. La falta de alineación entre las necesidades del mercado del trabajo y la oferta académica ocasiona que los egresados se contraten en empleos para los que no están preparados académicamente, y las empresas contratan profesionistas que no cumplen con los requisitos descritos en los perfiles de puestos (Gracia, 2015; Varea, 2021).

En otro estudio más actual realizado por Pérez (2018), se encontró que el desempleo en jóvenes de 18 a 29 años se da en todos los niveles educativos (sin escolaridad, primaria, secundaria, preparatoria o bachillerato, normal, carrera técnica, profesional, maestría y doctorado). No obstante, se evidenció que a medida que el nivel educativo de la persona se incrementa también aumenta su empleabilidad y su ingreso, y son los egresados de nivel profesional los de menor tasa de desempleo. Sin embargo, aunque este último dato parece positivo, en realidad corresponde a que el 68.18 % de los profesionales se encuentran trabajando en empleos informales.

Aun cuando no es una muestra representativa de toda la población mexicana para generalizar los resultados, si genera dudas acerca de la calidad educativa recibida, si fue suficiente y pertinente o no, si estos alumnos recibieron la orientación vocacional adecuada antes de ingresar a la universidad para elegir una profesión alineada a sus virtudes, fortalezas, intereses, pasiones, capacidades, dones y talentos, si tuvieron o no el apoyo de sus instituciones como acceso a un bolsa de trabajo para egresados para tener la posibilidad de insertarse al mercado laboral de forma exitosa, o si tuvieron o no acceso a programas de apoyo gubernamental para encontrar oportunidades de empleo formal.

Desde el punto de vista de la economía de la felicidad, las investigaciones ofrecen una medida del bienestar tomando como base el nivel de satisfacción subjetiva manifestada por los empleados, esta perspectiva va más allá del planteamiento tradicional de medir el bienestar general solo en función de la producción y la utilidad generada. Se ha descubierto que tener un empleo es esencial para la felicidad personal

y la salud mental de todas las personas; que las políticas públicas deben estar orientadas hacia la consecución de empleos de calidad y bien remunerados (Ansa, 2016).

En la actualidad, se han reportado investigaciones que ponen de manifiesto que un alto porcentaje de trabajadores a escala mundial no son felices con lo que hacen. El Instituto Gallup de Estados Unidos ha medido a nivel internacional la satisfacción de los empleados con su empleo a través de una encuesta que ha ido perfeccionando con el paso del tiempo, ha encuestado a 25 millones de trabajadores de 189 países.

En octubre de 2013 recabó información de 230 000 empleados de tiempo completo y de tiempo parcial en 142 países y descubrió que solo el 13 % de los trabajadores se sienten comprometidos con su trabajo, sienten pasión por lo que hacen, sienten una conexión genuina con su empleador, es más productivo, innova e impulsa constantemente a su empresa (Forbes, 2013).

De la lista de los países latinoamericanos de esta encuesta, México obtuvo un porcentaje cercano a la media mundial con solo el 12 % de sus trabajadores completamente felices con su empleo, el 60 % están frustrados e insatisfechos y un 28 % odia su trabajo. Brasil la economía más grande de la región, tiene los trabajadores más felices representados con el 27 %, el 62 % se siente frustrado e insatisfecho y el 12 % no les gusta lo que hacen cuyo desempeño se traduce en baja productividad (Forbes, 2013).

En otra encuesta, Gallup entrevistó a un grupo de empleados para indagar cuántos estaban haciendo el mínimo esfuerzo en su trabajo para que no los despidiera la empresa. El resultado fue muy revelador, el 71 % no reflejan compromiso o involucramiento con sus funciones ni con su empleador.

En una investigación exploratoria para estudiar el bienestar subjetivo en la población mexicana, realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México en el año 2012, mostró claramente que a mayor nivel educativo las personas experimentan mayor satisfacción con sus vidas y viceversa (INEGI, 2012). Por lo tanto, toma mayor importancia la necesidad de crear políticas educativas que fomenten la educación profesional, y la mejora de los procesos de la orientación vocacional, considerando la perspectiva de la psicología positiva para preparar a los futuros empleados con sentido más humano.

Aunque la solución a la problemática del empleo es multifactorial y requiere, por un lado, del diseño de políticas públicas específicas, es necesaria una voluntad férrea de trabajo minucioso y colaborativo entre las instituciones educativas, empresas y gobierno para hacer realidad el derecho al empleo de los recién egresados de las instituciones de educación superior.

Desde el quehacer de las instituciones educativas, una de las acciones necesarias es implementar una estrategia preventiva que coadyuve a que los alumnos se desempeñen en empleos de calidad, que sean agradables para cada uno de ellos, dignos y satisfactorios, que los conduzca por el camino de la felicidad y la autorrealización tanto en su formación académica como en el empleo, a través de una orientación vocacional más focalizada en sus fortalezas, capacidades y talentos en el nivel educativo previo a ingresar a la universidad.

Por otro lado, es necesario atender el problema de la pertinencia del plan de estudios inherente al diseño curricular de las carreras universitarias, con el propósito de modificar programas de estudio para ajustar los contenidos y desarrollo de habilidades acorde a las necesidades del mercado laboral.

Este es un elemento definitorio en la inserción adecuada de los egresados al campo productivo, que, en muchos casos, el desajuste en conocimientos y habilidades se resuelve con capacitación para el trabajo dentro de las empresas, y aunque les representa mayores costos en la captación de talento tiene un impacto directo en el nivel de productividad, competitividad y utilidades para la empresa a mediano y largo plazo.

Asimismo, generar las condiciones satisfactorias en el trabajo como menciona la Declaración de los Derechos Humanos, que este debe ser grato para el empleado, permitir su desarrollo potencial y prosperar económicamente. Pero aún falta mucho para lograr que un empleo ofrezca estas características de entornos laborales positivos, que reconozcan el valor de las virtudes y fortalezas de su capital humano, donde los empleados se sientan felices, autorrealizados, y alcancen los objetivos de las empresas que es, ser más productivas, competitivas, innovadoras y obtener mayor rendimiento económico.

De acuerdo con Peterson & Seligman (2004), las virtudes y fortalezas del ser son cualidades positivas de la personalidad un tanto estables que se pueden expresar a través de comportamientos, pensamientos o sentimientos. Como factores de protección ayudan a desarrollar la capacidad resiliente del ser humano ante los contextos y situaciones adversas.

Estas son recursos psicológicos de enfrentamiento y búsqueda de soluciones para los problemas que pudiera enfrentar una persona con mayor flexibilidad mental, adaptación a las condiciones sociales, resistencia a los sucesos desafortunados de la vida, y encararla con mayor entusiasmo que se traducen en resultados positivos para su bienestar, como reducción del estrés, aumento de la autoestima y del bienestar psicológico (Campos, 2004; Porto et al., 2018).

En la actualidad, tanto en el ámbito escolar como laboral vivimos en un entorno de constantes cambios que han dado lugar al incremento de la competencia y exigencias tanto para las personas como para las organizaciones. Estas condiciones generan altos niveles de presión y estrés, que propician la aparición de la enfermedad del profesionista: estrés, síndrome de *Burnout*, adicción al trabajo, entre otras, en las que el factor emocional o psicológico juega un papel determinante en la calidad de vida académica y laboral (Durán, 2010).

El estrés o *Burnout* pueden llegar a inhabilitar a un estudiante o a un empleado. Cuando se sienten estresados experimentan agotamiento de moderado a extremo, disminuyen su interés por sus actividades, evitan la responsabilidad, sufren de alteración del sueño, constante nerviosismo que puede hacerlos perder el control e influir negativamente en su comportamiento como la adicción a las drogas; todos estos eventos repercuten negativamente en su desempeño y en el logro de sus aspiraciones personales y profesionales (Belkis et al., 2015; Oblitas-Guadalupe et al., 2017).

Es necesario realizar el diagnóstico y entrenamiento de las virtudes, fortalezas de carácter y talentos tanto en alumnos como empleados, estas son herramientas de afrontamiento para llevar una vida más saludable, coadyuvan a encontrar el equilibrio y bienestar psicológico; se pueden utilizar como medios para contrarrestar la tensión, nerviosismo, agobio, ansiedad y angustia. Existen modelos teóricos de los estilos de afrontamiento al estrés, el modelo biólogo, el modelo psicoanalítico, el modelo procesal del estrés, la teoría transaccional, entre otros (Urbano, 2019).

Los talentos son un tipo de fortaleza personal que los puede alejar de la zona de riesgo psicosocial; son aquellas habilidades sobresalientes donde el individuo demuestra un alto nivel de competencia, compromiso e involucramiento (*engagement* del modelo PERMA de bienestar), es algo que hace naturalmente bien, puede ser genéticamente heredado o desarrollado con la práctica; son esas actividades que hacen con gran facilidad, entrega y pasión, y que al ejecutarlas entran en constantes estados de *flow* (ser feliz haciendo lo que mejor sabe hacer), es una herramienta de

desarrollo personal; una forma de encontrar el verdadero propósito de vida (Domínguez e Ibarra, 2017).

También se pueden utilizar herramientas o técnicas basadas en entrenamiento de conciencia plena (*mindfulness*) y meditación que han demostrado ser muy útiles en entornos escolares, y ambientes de trabajo para mejorar el estado de salud, bienestar psicológico y satisfacción con la vida (Domínguez et al., 2020; Oblitas-Guadalupe et al., 2017).

La segunda estrategia que pueden llevar a cabo las instituciones educativas en pro de un empleo digno para sus alumnos y que esté alineado con su formación académica para que ejerza su profesión, es el apoyo para conseguir su primer empleo, que es muy significativo para los estudiantes, pero a la vez muy difícil de obtener principalmente para los que truncan sus estudios. Los jóvenes mexicanos enfrentan un cambio muy brusco e injusto de la etapa escolar a la vida activa, encima, parece que el mercado laboral les “cobra” un precio por su ingreso a cambio de adquirir experiencia, pues su remuneración es muy precaria (Horbach, 2004).

Actualmente en México, existen muchas universidades que cuentan con bolsa de trabajo, solo basta entrar a las páginas web de las instituciones para verificar cuál de ellas contempla este plan de acción para insertar a sus egresados al mercado laboral, sus acciones consisten en tejer redes y tender puentes a través de alianzas estratégicas entre las universidades y el sector productivo empresarial, con el fin de facilitar la incorporación de sus alumnos al empleo formal de manera anticipada y efectiva, comenzando por realizar su servicio social y posteriormente sus prácticas profesionales.

A manera de ejemplo, podemos encontrar bolsas de trabajo en instituciones públicas de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que las tiene organizadas por facultad, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMEX), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); y dentro de las universidades privadas encontramos al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad de las Américas-Puebla (UDLA), Universidad Iberoamericana (IBERO), Universidad del Valle de México (UVM), Universidad TecMilenio, por citar algunas.

De esta manera, cuando los alumnos concluyen sus estudios ya cuentan con cierto grado de experiencia laboral requerida en cualquier empresa, y los empleadores conociendo esto de antemano, sabedores de sus conocimientos, talentos, habilidades y los resultados que obtuvieron durante su servicio social y prácticas profesionales, así como el compromiso e involucramiento que tuvieron con las actividades asignadas en la empresa, se convierten en fuertes candidatos a ocupar los puestos vacantes.

IMPACTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL BIENESTAR ACADÉMICO

Como ya se ha venido hablando a lo largo de este trabajo, identificar las fortalezas de los alumnos es de gran relevancia para alinearlas con alguna opción de carrera universitaria dentro del gran abanico de profesiones disponibles, este ejercicio permite ayudar a enfocar sus esfuerzos en aquello para lo que son especialmente buenos y que disfrutan hacer. Así como, para disminuir las actitudes de riesgo derivadas de la ejecución de actividades poco o nada alineadas con sus fortalezas, con el propósito de guiarlos en la construcción de su proyecto de vida en función de sus características positivas.

El valor de brindar orientación vocacional o profesional a los alumnos antes de ingresar a la universidad es incalculable, porque de la decisión que tomen en esta etapa de su vida depende el nivel de satisfacción que gozarán en el futuro, en primer lugar, es de vital importancia determinar los argumentos que darán sustento a la toma de decisiones, estos deben ser convincentes y altamente significativos para su persona.

También es indispensable que los perfiles de ingreso y egreso de la carrera a elegir estén alineados con sus virtudes, fortalezas, intereses, pasiones, capacidades, dones y talentos de los alumnos, ya que estas condiciones lo harán florecer, encontrar belleza y amor en lo que hace, satisfacción y trascendencia en las actividades propias de la carrera universitaria que anhela estudiar para convertirse en un profesional feliz, productivo y que le permita cubrir sus necesidades fundamentales.

Dado que pasarán de cuatro a seis años de estudio en la profesión que elijan, no se pueden equivocar porque sufrirán las consecuencias de haber errado la carrera, que se traduce comúnmente en constantes momentos de frustración que los dirige directo al fracaso escolar, abandono, y en el mejor de los casos cambian de carrera por falta de capacidad y talento en esa área, así como por la carencia de compromiso e involucramiento en las actividades propias de la profesión pierden el interés y motivación para seguir adelante porque no les gusta lo que hacen; el tedio, desgano, fastidio y constantes fracasos van minando poco a poco su voluntad y capacidad de logro dirigiéndolos a la infelicidad escolar.

En contraposición, si un alumno tiene talento para un área determinada y elige la carrera universitaria alineada con sus experiencias, intereses, motivaciones, virtudes, fortalezas, capacidades, dones y talentos, obtiene mejor rendimiento académico y satisfacción con la vida que los que no lo hacen. Las experiencias de triunfos en cada etapa de su vida escolar forman los pilares fundamentales para construir una imagen personal de empoderamiento, confianza en sí mismo y éxito a futuro no solo en el ámbito educativo sino en otros como el trabajo.

Los alumnos que son felices con lo que hacen están más motivados, porque su motivación es intrínseca, proviene de sus más profundos y fervientes anhelos, por esa razón es más duradera que la motivación extrínseca que se origina fuera del ser, proveniente del entorno donde se desenvuelven, de las recomendaciones y deseos de los demás (familia, amigos, profesores, etc.). Sin embargo, hay estudios que demuestran que la motivación que reciben los alumnos para estudiar determinada profesión es de carácter extrínseco (Angulo, 2008), no proviene de sus propias inquietudes, necesidades, intereses o talentos.

Los que encuentran su motivación interna obtienen mejores resultados porque su compromiso e involucramiento es mayor, aman lo que hacen y lo harían incluso aunque no les pagaran, entonces, si una persona con determinadas virtudes, fortalezas y talentos hace algo que le apasiona y además le pagan por hacerlo, y con sus ingresos económicos pueden cubrir sus necesidades fundamentales, seguirá repitiendo ese comportamiento en un ciclo virtuoso, positivo para ellos y para las instituciones o empresas donde laboran.

Abraham Maslow (1943) plantea en su teoría de la motivación humana, que las necesidades fundamentales abarcan desde las más básicas de subsistencia, por ejemplo la alimentación, el sueño-descanso, y todo aquello que un ser vivo necesita para mantenerse en condiciones estables; necesidades de seguridad y protección por

ejemplo, integridad física (cuidado de la salud del cuerpo) que le posibilite estar en condiciones funcionales, derecho a vivienda, acceso a servicios públicos y previsión social que mejore su calidad de vida.

Las necesidades sociales (afiliación) tales como la aceptación social, sentido de pertenencia que es la satisfacción de una persona al sentirse parte integrante de un grupo, empresa o institución, sociedad o cultura; afectividad (pareja, familia, amistad); necesidades de estima (reconocimiento) que se refiere en primer lugar al respeto a uno mismo, tener sentimientos positivos como autoconfianza, sentirse competente, capaz de lograr sus metas y libertad e independencia; en segundo lugar, hace referencia al respeto de las demás personas en cuanto a: la necesidad de sobresalir, obtener reconocimiento, reputación y estatus social, alcanzar la dignidad, éxito y fortuna, entre otros factores motivacionales.

La carencia de estas necesidades reverbera en una baja autoestima y pensamientos negativos que impactan gravemente el desempeño de la persona, en su calidad de vida, bienestar y felicidad, por lo tanto, la autoestima constituye un pilar fundamental para que el individuo encuentre el equilibrio de su ser y se convierta en la persona de éxito que aspira.

De acuerdo con la jerarquía de las necesidades de esta teoría, la autorrealización es la necesidad psicológica más elevada que el ser humano ambiciona lograr, Maslow la define como motivación de crecimiento o necesidad de ser y autorrealización. Aunque para conseguir este estado de satisfacción se tiene que pasar por todas las anteriores, no tienen que cumplirse cabalmente cada una de ellas para llegar a la autorrealización, es posible hacerlo logrando un punto de equilibrio en cada una alcanzando un nivel aceptable por la persona para dar el salto a la siguiente de mayor categoría; ser parte del principio que todas son perfectibles.

El término autorrealización, fue acuñado por primera vez por Kurt Goldstein, se refiere al deseo o tendencia a actualizarse en lo que potencialmente es, al anhelo de transformarse cada vez más en lo que uno es, de convertirse en todo lo que uno es capaz de llegar a ser (Maslow, 1943). Una persona con talento para algo disfruta y se compromete tanto con su actividad, que de forma autónoma y voluntariosa busca la forma de mejorar su conocimiento y habilidades para llevar su talento al siguiente nivel, en una espiral ascendente de constante actualización y crecimiento porque se convierte en una necesidad primordial de su ser.

Aunque la necesidad de autorrealización en esta jerarquía es la más alta, Maslow considera que, si se llegan a satisfacer cabalmente todas estas necesidades, se puede esperar que pronto se desarrolle un nuevo descontento e inquietud en el ser humano y surjan nuevas necesidades por satisfacer; considera que mientras eso no suceda, el individuo se mantiene haciendo aquello en lo que está capacitado si realmente quiere ser feliz, así, un músico debe hacer música, un poeta debe hacer poesía.

Pero agregaríamos una condición a esta felicidad que plantea Maslow, solo se puede ser feliz si dicha actividad permite expresar los deseos y anhelos más íntimos de la persona, que al cultivarse identificando y utilizando las fortalezas y rasgos positivos que ya posee, puede conducirla a construir su auténtica felicidad porque se basa en la verdadera vocación del ser (Beck, 2003; Seligman, 2017).

Se puede decir que la satisfacción de todos estos factores motivacionales favorecen el encuentro con la esencia del ser interno del individuo, al descubrir sus virtudes, fortalezas y capacidades, y ponerlas al servicio de la sociedad a la que pertenece contribuye a darle sentido a su vida, a valorarse como individuo y profesionalista, y estar en posibilidad de trascender en el mundo con lo que hace llevando los beneficios de su talento a otras personas, incluso más allá de sus propias fronteras dejando un legado a su sociedad. En ese momento, su talento pertenece al mundo. La trascendencia es el fin más alto de la necesidad de la autorrealización.

Hasta aquí se ha hablado de los factores internos que propician la felicidad en el individuo, pero el ser humano se construye en sociedad, por lo tanto, es importante no perder de vista el entorno donde se desenvuelve, también este debe ser positivo si se desea desarrollar todo su potencial de crecimiento. Los ambientes favorables, pueden ser: familias positivas o felices, escuelas y aulas felices o positivas, entornos laborales positivos o felices.



IMPACTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL BIENESTAR LABORAL

Como se dijo antes, otro ámbito donde tiene un efecto importante la orientación vocacional es el trabajo. Si se toma en consideración que más de la mitad de nuestra vida la dedicamos a trabajar, lo ideal es vivir trabajando de forma satisfactoria. Las empresas buscan contratar a las personas más talentosas, comprometidas, y de alto rendimiento; idealmente, esto solo puede ser posible si se atrae personal que se ha formado académicamente convencidos de su vocación, quienes de manera natural se mantienen motivados para rendir laboralmente con altos índices de desempeño y satisfacción personal.

La teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (1985) reconoce que la motivación intrínseca favorece el bienestar en general, la productividad y satisfacción en el trabajo, la competencia y el compromiso. Jiménez et al. (2016) encontraron mayor satisfacción intrínseca en personas que se desempeñan en un puesto de trabajo en el que se han formado.

Desde esta perspectiva, es posible que las organizaciones cuenten realmente con un capital intelectual acorde a sus necesidades y los individuos encuentren condiciones favorables para desplegar todas sus capacidades, y logren el buen desempeño de sus funciones sin dejar de lado la satisfacción personal permitiendo que aflore todo su potencial al estar alineadas con su formación profesional, sus virtudes, fortalezas y talentos con el puesto de trabajo.

Para Jiménez et al. (2016), el concepto de satisfacción laboral se define como el bienestar subjetivo que experimenta un empleado al ejecutar su actividad laboral. Tal satisfacción dará lugar a un conjunto de respuestas afectivas que influirán en el desempeño del trabajador en su empresa. Los autores consideran que las variables donde impacta el grado de satisfacción laboral son: el absentismo (menos ausencia de sus puestos de trabajo), el abandono del trabajador (menor índice de renuncias por lo tanto menor rotación de personal), y su propia productividad (mayores cuotas de rendimiento y eficiencia).

Un empleado comprometido se mantiene en movimiento, obtiene fuerza interior para seguir adelante, se involucra en sus actividades, experimenta estados de *flow* que se traducen en mayor productividad, creatividad e innovación, sus logros mantienen su curiosidad, interés y motivación constantemente. Este modelo de sujeto autogestivo o de conducta automotivada y que ama lo que hace, es el ideal al que debe aspirar cualquier persona con interés de emplearse, al mismo tiempo, es el ideal de colaborador que toda organización desea tener.

Esta nueva concepción de calidad de vida en el trabajo va más allá del concepto tradicional que menciona Vallejo (2016) que contemplan más factores externos al individuo, que la empresa gestiona directamente y de manera general en todo su talento humano. El enfoque que aquí se plantea, trata de equilibrar las fuerzas internas de la organización para el logro de metas y objetivos, toma en cuenta el empuje que de manera natural (automotivado) ejerce el empleado en el trabajo para alcanzar los propósitos de la empresa.

Si sumamos el esfuerzo que realiza el empleado autogestivo y el que hace la organización para motivar externamente a los trabajadores, con la finalidad de conducir al personal hacia el logro de los objetivos planteados en sus planes de acción, tiene doble refuerzo (interno y externo) para lograrlos, por lo tanto, el resultado tenderá a mejorar cada vez, entrando en un círculo virtuoso constante.

Desde esta perspectiva, toma mayor relevancia el concepto de la motivación humana definida por Cavazos (2003), quien plantea que el esfuerzo guiado por un interés personal (motivación intrínseca) hace que el empleado tenga suficientes razones para realizar el trabajo que le corresponde, y su correspondiente logro de metas y objetivos organizacionales. Sin embargo, en la perspectiva tradicional del área de gestión del talento humano, se enfrasca en un círculo vicioso al depender solo de la necesidad de motivar constantemente al empleado de forma extrínseca, para lograr que sus empleados mantengan el nivel requerido de motivación y obtener los resultados en productividad y competitividad que requiere la empresa.

Las siguientes, son formas de motivar extrínsecamente al personal: premios, estímulos y recompensas, por ejemplo, las gratificaciones por puntualidad, el empleado del mes, bonos de productividad, días adicionales de vacaciones, pagos de horas extras, viajes, apoyos económicos para útiles escolares, uniformes, y becas de estudios para los hijos entre otras, siguen siendo necesarias y valiosas para los trabajadores y para la organización, porque mejora su calidad de vida y genera mayor compromiso con la empresa.

Además, según Cavazos (2003) para que una persona descubra la felicidad en su trabajo, debe sentir que es valorado por su empleador, que su empleo le brinda seguridad y poder personal, independencia, capacidad para sobrevivir, fortalecimiento de su experiencia personal y profesional, poder expresarse, sentirse útil y valorado por sus capacidades y habilidades, fortalecer su dignidad personal, descubrirse a sí mismo y sus capacidades, organización y uso de su tiempo, y buscar un puesto ante la sociedad. Estas dos perspectivas de administración de personal son totalmente opuestas, en la perspectiva tradicional, para avanzar en la dirección necesaria, el líder debe empujar o jalar constantemente a sus subordinados poco o nada motivados porque no disfrutaban lo que hacen.

La segunda, desde el punto de vista de un empleado autogestivo que se desempeña de forma sobresaliente en un puesto de trabajo que está alineado con sus virtudes, fortalezas, capacidades y talentos, que ama lo que hace, que se compromete e involucra, experimenta estados de *flow* al que se refiere Mihaly Csikszentmihalyi, y que empuja en dirección con los objetivos de la empresa, no necesita que su líder lo jale para mantenerse en movimiento, pero si requiere de entornos laborales positivos para seguir creciendo.

Teóricamente la administración del talento humano en las organizaciones, por definición se ha centrado en proveer capacitación, desarrollo y motivación a los empleados con el fin de adaptar sus competencias a los requerimientos del puesto, mejorar sus resultados y conservar al personal (Chambers et al, 1998; Covey, 1996). Empero, si se filtra a los candidatos automotivados con talento y experiencia en el área desde el proceso de reclutamiento y selección del personal, la capacitación debe ajustarse a las necesidades del puesto, el desarrollo tiene que enfocarse a potenciar su talento, la motivación estará orientada en proveerle los métodos, herramientas y materiales para hacer mejor su trabajo, y crearles un ambiente laboral positivo. De acuerdo con Robbins (2009), las estrategias que la administración puede considerar incluyen una mejor selección de personal y colocación en el trabajo, capacitación, planteamiento realista de metas, rediseño de trabajos, más involucramiento del empleado, mejor comunicación organizacional, oferta de periodos sabáticos a los empleados, y el establecimiento de programas de bienestar corporativo. (p. 679)

Las investigaciones en este campo indican que la capacitación aumenta la autoeficacia de un empleado y disminuye la tensión en el trabajo, muestran mejor desempeño cuando tiene metas claramente especificadas porque a mayor control de las actividades menor estrés, esto produce más motivación, y aunque sus actividades

tengan un alto grado de dificultad si reciben la capacitación adecuada y suficiente, así como la retroalimentación acerca de lo bien que avanzan hacia sus objetivos generan mayor bienestar subjetivo, porque reducen la incertidumbre acerca de su desempeño, menos frustración, menos ambigüedad en el rol, y por lo tanto menos estrés (Robbins, 2009).

En lo que se refiere al involucramiento del empleado que sugiere Robbins, como se dijo antes, se obtiene de manera natural con la contratación de empleados con el talento y experiencia en el área, autónomos y autogestivos. Todas estas condiciones laborales, para un empleado con estas características podría impactar positivamente no solo en el compromiso e involucramiento con las metas y objetivos de la empresa, sino también en términos personales al satisfacer todas sus necesidades, desde las fisiológicas hasta las de autorrealización que plantea Maslow, en pro del bienestar personal y corporativo.

Respecto a los programas de bienestar corporativo al que se refiere Robbins, deben estar dirigidos a conservar el equilibrio de las condiciones físicas y mentales de los empleados. Esta postura, permite ver a la organización no solo como un vehículo que facilita el bienestar, sino que lo incluye en su cultura corporativa (Robbins, 2009). Construir una cultura del bienestar permite obtener resultados más saludables, porque estos empleados son producto de menor sufrimiento e indolencia humana.

Johnette van Eeden fundadora y directora ejecutiva de *Star Wellness*, que ofrece servicios de detección de bienestar y atención preventiva para empresas, gobiernos locales y sistemas escolares en Estados Unidos, menciona que la ciencia ha demostrado que una fuerza de trabajo más saludable resulta en una fuerza de trabajo más productiva, los beneficios para las empresas se ven reflejados en menor cantidad de horas perdidas por las ausencias de los empleados, disminución en accidentes de trabajo, menor rotación y una mayor moral; concluye que los programas de bienestar ofrecen a los directivos una manera de controlar los costos de atención médica en continuo aumento (Corporate Wellness Magazine, 2021).



CÓMO MEDIR EL NIVEL DE FELICIDAD EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO

Vivir en plenitud, es vivir una vida buena en todos los ámbitos de la existencia humana, este es el más grande anhelo de cualquier individuo y sociedad. Una buena vida equivale a vivir feliz, saludable, productivo y con significado (Park et al., 2013).

La vida plena se logra desde las dos perspectivas de la psicología, utilizando la perspectiva tradicional para resolver y aliviar los problemas, deficiencias, debilidades y conflictos internos de la persona. Por otro lado, utilizando el enfoque de la psicología positiva, tomando en cuenta la salud psicológica de la persona, sus habilidades para experimentar emociones y sentimientos positivos, usar sus talentos y fortalezas, tener relaciones positivas, encontrar su sentido y propósito de vida.

Observar y valorar la propia vida en términos positivos, permite conocer cuál es el nivel de satisfacción con la vida que tiene el individuo, de esta manera se conoce su nivel de bienestar subjetivo (Moccia, 2016). La satisfacción con la vida está vinculada al buen funcionamiento de la persona.

Para conocer el nivel de felicidad, tomaremos la postura de Diener (1984) que emplea un concepto muy fácil de entender desde el punto de vista psicológico, que se refiere al bienestar subjetivo del que ya se ha hablado antes, cuyos componentes fundamentales son: elevado número de satisfacciones personales, elevado número de sentimientos positivos y bajo número de sentimientos negativos (Park et al., 2013).

Para hacer visible el estado mental y emocional en el que se encuentra el individuo, se sugiere llevar una bitácora de registro para anotar las observaciones de los acontecimientos que le generaron satisfacciones y sentimientos experimentados durante todo el día para su posterior contabilización. Creé una tabla con tres columnas, en la primera coloque el título de “satisfacciones personales”, en la segunda “emociones o sentimientos positivos” y en la tercera “emociones o sentimientos negativos”; y se van diligenciando según corresponda.

Al finalizar el día, se calcula el total de observaciones en cada columna, con esa información, se coloca en una balanza las experiencias personales vividas durante todo el día, poniendo en un lado el número total de eventos o situaciones que nos generaron satisfacción. Después, sumamos la cantidad total de emociones y sentimientos positivos que hayamos sentido en ese día, tales como: alegría, satisfacción, el orgullo, la esperanza, felicidad, gozo, gusto, placer, agrado o cualquier sensación positiva que se haya experimentado y lo colocamos del mismo lado positivo de la balanza. Y del otro lado de la balanza colocamos el número total de sentimientos negativos que se tuvieron durante el día.

Por último, de acuerdo con lo que plantea Diener realice la valoración correspondiente: si hay un número elevado de satisfacciones personales, y hay también un número elevado de sentimientos positivos, contra un bajo número de sentimientos negativos, es fácil darnos cuenta que encontramos más términos o expresiones positivas tanto de eventos como de emociones o sentimientos positivos de un lado de la balanza que sentimientos negativos en el otro lado. Por lo tanto, este día tuvo un balance positivo en felicidad.

Sin embargo, si hubiera salido un mayor número de sentimientos negativos, entonces el balance de felicidad y bienestar sería negativo. Por lo tanto, menor satisfacción con la vida, menor bienestar subjetivo, menor vida buena, menor plenitud. Ejercicios como este permiten evidenciar el bienestar o malestar que hay detrás del comportamiento de aquello que realizamos de forma cotidiana.

Esto es especialmente útil para el tema que compete a este capítulo de ayudar a la persona a saber si disfruta de la carrera universitaria que eligió o el empleo que tiene, si está acorde a sus intereses, experiencias, virtudes, fortalezas, capacidades, dones y talentos. Valorar si su vida está encaminada a construir su propia felicidad o sigue repitiendo patrones de conducta que la conducen a una vida gris.

El ejercicio anterior puede aplicarse de forma muy específica para el ámbito escolar o laboral, aunque no tan abierto como se hizo anteriormente, simplemente colocando la información que corresponda a los horarios, ya sea escolar o laboral dependiendo del ámbito que se quiera evaluar, para descubrir el nivel de felicidad en la escuela o el trabajo. Pueden incorporarse observaciones propias de cada entorno, ya sea desde el sentir del ser o de las condiciones del ambiente.

CONCLUSIONES

Un alumno es más feliz durante sus estudios universitarios y tiene mejor rendimiento escolar cuando tiene una orientación vocacional alineada con sus virtudes, fortalezas, sus intereses, capacidades, dones y talentos.

Tanto los alumnos como los empleados autónomos y autogestivos que se rigen por sus características personales positivas tienen mejor desempeño en lo que hacen, porque se nutren de su motivación intrínseca para funcionar. Una de las decisiones más importantes en la vida de un estudiante es cuando encuentra su vocación, define la carrera enfocada en sus fortalezas y características positivas, y muestra pasión por lo que hace, está en el camino para desarrollar una vida plena y una carrera de éxito. Los alumnos que han sido orientados en su vocación adecuadamente se sienten más entusiasmados y realizados con su futura profesión que aquellos que no tuvieron esta guía o fueron mal enfocados.

Un alumno que tiene talento para la profesión que eligió tiene más control del estrés, enfrenta los retos escolares con mayor positividad y éxito, porque sus habilidades están dentro de la franja de *flow* (reto y habilidad equilibrada) y esto le brinda constantes satisfacciones que coadyuvan a su bienestar subjetivo.

Un empleado es feliz en su trabajo cuando elige conscientemente un empleo que está alineado con su formación profesional, sus intereses, capacidades, dones y talentos. Tiene mayor compromiso con las metas y objetivos organizacionales y mayor satisfacción con la vida.

La felicidad en el trabajo es mayor cuando la motivación principal es intrínseca y es complementada por la motivación extrínseca que le provee la organización que lo emplea.

El pago de un sueldo justo, el derecho a prestaciones de ley o superiores y entornos laborales positivos favorecen en gran medida el compromiso e involucramiento de los empleados, tienen mejores resultados y mayor lealtad con su empleador.

Un empleado feliz se descubre a sí mismo, conoce sus fortalezas y debilidades, los límites de su formación y desarrollo académico: conocimientos, habilidades y talentos, busca potenciarlos de forma autónoma y deliberadamente para mejorar sus procesos y su desempeño.

Los empleados que disfrutan su trabajo encuentran satisfacción personal en lo que hacen y se sienten realizados cuando son valorados por su empleador por sus virtudes, fortalezas, dones, capacidades, habilidades, talentos y resultados.

Los empleados se sienten afortunados cuando perciben que sus esfuerzos son útiles para el logro de las metas y objetivos de la organización; esto les brinda seguridad en sí mismos, les genera la sensación de estar empoderado, de poder expresar sus ideas libremente porque consideran que su participación es valiosa para la mejora continua de la empresa para la que trabajan.

Los empleados satisfechos detectan la necesidad de organizar sus tareas, priorizar y hacer un uso adecuado del tiempo para trabajar de forma más eficiente para lograr aquello que se han propuesto; son autodisciplinados e independientes, desarrollan tolerancia al fracaso y sobreviven a la frustración.

Las personas que desempeñan puestos de trabajo que superan sus propias capacidades les generan mayores niveles de estrés, frustración, preocupación y ansiedad.

El trabajo es el área de la vida que permite a toda persona desarrollar todo su potencial al poner en práctica todos sus conocimientos, habilidades, dones y talentos para lograr su autorrealización y trascendencia en la vida poniendo sus capacidades al servicio de los demás y aportando valor a su quehacer cotidiano en su formación profesional, empleo o emprendimiento. Una persona autorrealizada es un ser humano feliz.



REFERENCIAS

Angulo, R. J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2383/Angulo_rj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ansa, M. M. (2016). Empleo y desempleo desde la perspectiva del bienestar subjetivo. *Lan Harremanak*, 34, 49-78. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/44629/16556-61542-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> DOI: 10.1387/lan-harremanak.16556

Beck, M. (2003). *Encuentre su propia estrella polar. Reclame la vida gozosa y feliz que está destinado a vivir*. Ediciones Obelisco. (1.ª Ed.).

Belkis, A. Á., Calcines, C. M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, A. Z. (2015). Estrés académico. *Revista Edumecentro*, 7(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013

Buss, A. R. (1979): *The Social Context in Psychology*. New York, Irvington Publishers.

Campos, E. P. (2004). Suporte Social e Família. En: J. Mello Filho (Org.), *Doença e família* (pp. 141-161). Casa do Psicólogo.

Cavazos, A. C. (2003). <http://eprints.uanl.mx/5357/1/1020149163.PDF>

Chambers, E.G., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S.M., y Michaels III, E.G. (1998). The War for Talent. *The McKinsey Quarterly*, 3, 44-57.

Corporate Wellness Magazine. (2021). *Programas de bienestar: construyendo un resultado final más saludable*. <https://www.corporatewellnessmagazine.com/article/building-a-healthier-bottom-line>

Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v2n2/v2n2a11.pdf>

Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plemuim.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y sociedad*, 2, 47-58. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13848>

Domínguez, R. E., Ibarra, C. E. (2017). La psicología positiva: un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Revista Razón y Palabra*, 21(1), 660-679. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>

Domínguez, R. E., Velasco, V. M., Ibarra, C. E. (2020). La meditación como estrategia para disminuir los niveles de estrés en estudiantes de medicina. *Revista Razón y Palabra*, 24, 108. <https://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1673/1448>

Durán, M. M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de administración*, 1(1), 71-84. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/285/146>

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>

Fernández, R. L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, (7), 161-176. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803012.pdf>

Forbes (2013). (13 de octubre de 2013). México, el país con mayor insatisfacción laboral de Latam. <https://bit.ly/3v0cLza>

García, P. M. C. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349851777002/html/>

Gracia, H. M. (2015). (15 de julio de 2015). México. Un país de jóvenes con falta de oportunidades. <https://bit.ly/360laJo>

Horbath, J. E. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Revista Papeles de población*, 10(42). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400008

INEGI, (2012). *Bienestar Subjetivo*. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/bienestar/piloto/>

Jiménez, P. A., Pérez M. M., Pinel, J. I., Sánchez, G. J., y Villanueva, M. L. (2016). ¿Satisfacción por vocación?: La influencia del tipo de trabajo en la satisfacción laboral. *Universidad de Granada. Reidocrea*, 5(10), 90-96.

Leonard, B. (2001). Healthy, Happy and Productive, Training, febrero de 2003. (p. 16).

Leonard, B. (2001). Heath Care Costs Increase Interest in Wellness Programs, HR-Magazine, septiembre, 2001. (pp 35-36).

Martínez, T. E., Rivera O. L., Sarmiento V. I. (2015). Autoeficacia ocupacional del talento humano y su relación con el engagement en docentes investigadores de una institución de educación superior. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 3(6). DOI: <https://doi.org/10.29057/esh.v3i6.1112>

Márquez, J. A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México: Una breve contextualización. *Perfiles educativos*, 33(spe), 169-185. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500015&lng=es&tlng=es

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Moccia, S. (2016). Felicidad en el trabajo. *Revista Papeles del Psicólogo*, 37(2), 143-151. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77846055007.pdf>

Moyano, N. (2010). Gratitude in Positive Psychology. *Psicodebate*, 10, 103-118. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.391>

Oblitas-Guadalupe, L. A., Turbay-Miranda, R., Soto-Prada, J., Crissien-Borrero, T., Cortes-Peña, P. F., Puello-Scarpatti, M., Ucrós-Campo, M. M. Incidencia de Mindfulness y Qi Gong sobre el Estado de Salud, Bienestar Psicológico, Satisfacción Vital y Estrés Laboral. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 99-113. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.54371>

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf

Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Revista Terapia Psicológica*, 31(1).

Pérez, J. I. (2018). *Inserción laboral de jóvenes universitarios por el régimen jurídico y el prestigio de la IES de procedencia en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2010* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica México FLACSO]. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/202/1/Perez_JI.pdf

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association.

Pineda, D. M. (2018). Gestión del talento humano para el logro de la felicidad en el trabajo. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17687/PinedaGalindoDoraMayerly2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Porto, A. P., Nogueira, S. E. y Rueda, J. M. (2018). Relaciones entre fortalezas del carácter y percepción de apoyo social. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 187-193. Facultad de Psicología - Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1681>

Seligman, M. E. (2017). *La auténtica felicidad*. Editorial Random House.

Seligman, M. E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Sexton, V. S., & Hogan, J. D. (Eds.). (1992). *International psychology: Views from around the world*. University of Nebraska Press.

Tortul, M. C. (2019). Influencia de la autoeficacia en la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo (grit) en estudiantes universitarios de Paraná, entre Ríos". *Memorias de congreso*. <https://www.aacademica.org/000-111/823.pdf>

Universidad TecMilenio. (2014). Certificado en Fundamentos de la Psicología Positiva. <https://cienciasdelafelicidad.mx/PPositiva.html>

Urbano, E. Y. (2019). *Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes de la escuela de líderes escolares de Lima Norte*. Tesis.

Valdés, A., Sánchez, P. y Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5801747>

Vallejo, L. M. (2016). *Gestión del talento humano*. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. <http://cimogsys.esPOCH.edu.ec/direccion-publicaciones/public/docs/books/2019-09-17-222134-gesti%C3%B3n%20del%20talento%20humano-compromido.pdf>

Varea, R. (2021). (25 de octubre de 2021). De la universidad a la empresa: así se facilita a los estudiantes su acceso al empleo. <https://bit.ly/3JA3ymA>

Vera, P. B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>

Vilanova, A. (1990): Historia de la psicología clínica. *Boletín Argentino de Psicología*, 111 (6)6, 7-19.

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN NIÑOS ESCOLARES: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO A PARTIR DEL MODELO TEÓRICO DE CAROL RYFF¹⁷



Zeneida Rocío Ceballos Villada ¹⁸

Constanza Abadía García¹⁹

Nancy Esperanza Flechas Chaparro²⁰

17 El presente proyecto se fundamenta en la investigación denominada “Movilizaciones de las ciudades de Bogotá, Pasto y Neiva”, aprobado por la UNAD con código SIGI ECSAH 005-07, sus investigadores fueron Zeneida Ceballos V, Constanza Abadía García, Nancy Esperanza Flechas, Mabel Chalá y Jhon Bustos.

18 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2688-6423> Correo: Zeneida.ceballos@unad.edu.co

19 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0304-7835> Correo: Constanza.abadia@unad.edu.co

20 Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-3971> Correo: Nancy.flechas@unad.edu.co



RESUMEN

- a) **Objetivo:** analizar las características de las dimensiones de bienestar psicológico en niños de las ciudades de Pasto Colombia, a partir del modelo teórico de Carol Ryff.
- b) **Método:** este estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa con un método etnográfico, se trabajó con un grupo conformado por aproximadamente 30 niños de 9 a 11 años, con sus padres de familia y docentes de la institución pública vinculada. Las técnicas de recolección de información fueron: entrevista en profundidad, taller y grupo focal.
- c) **Resultados:** se evidencia que el modelo de Ryff de las seis dimensiones desde la perspectiva de los niños, la mirada de los padres y los docentes de cómo observan a los niños en cada dimensión, se encuentra relacionada al establecimiento de los vínculos afectivos con los miembros de la familia de origen, la familia extensa o cuidadores; las interacciones con los pares, docentes y miembros directivos del colegio.

Conclusión: con base en los resultados hallados se hace necesario fortalecer los vínculos afectivos, promover los aspectos positivos en cada dimensión y prevenir y atender los aspectos negativos en los niños, los escenarios



familiares y escolares para favorecer el bienestar psicológico de los niños de manera integral. Esto implicó la necesidad de diseñar e implementar un programa psicoeducativo fundamentado en el concepto de bienestar psicológico en niños escolares de Pasto.

Palabras clave: bienestar psicológico, diagnóstico participativo.

ABSTRACT

- a) Objective: to analyze the characteristics of the dimensions of psychological well-being in children from the cities of Pasto Colombia, based on the theoretical model of Carol Ryff.
- b) Method: this study is framed in a qualitative perspective with an ethnographic method, we worked with a group made up of approximately 30 children from 9 to 11 years old, with their parents and teachers from the related public institution. The information gathering techniques were in-depth interview, workshop and focus group.
- c) Results: it is evident that the Ryff model of the six dimensions from the perspective of children, the gaze of parents and teachers of how they observe children in each dimension is related to the establishment of



affective bonds with the members of the family of origin, the extended family or caregivers; interactions with peers, teachers, school directors.

Conclusion: based on the results found, it is necessary to strengthen affective bonds, promote positive aspects in each dimension and prevent and address negative aspects in children, family, and school settings to promote the psychological well-being of children in an integral way. This implied the need to design and implement a psychoeducational program based on the concept of psychological well-being in school children from Pasto.

Keywords: psychological wellbeing, Participatory diagnosis.

BIENESTAR PSICOLÓGICO

El bienestar psicológico es un constructo multidimensional, que adquiere relevancia en el marco de la psicología positiva y es estudiado desde distintas perspectivas teóricas.

El presente diagnóstico participativo se fundamentó en las posturas de Carol Ryff que, buscando el equilibrio entre diversas perspectivas, ejecutó el modelo multidimensional bajo la perspectiva eudaimónica para justificar el bienestar psicológico. Es importante la distinción que realiza Ryff & Keyes (1995) “entre bienestar psicológico y bienestar subjetivo donde establecieron que la satisfacción en la vida puede ser un indicador de bienestar psicológico (Ballesteros et al., 2006, p. 241), otro aspecto, ya que “el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo” (Díaz et al., 2006, p. 572), aspecto que permite afrontar los retos, desenvolverse positivamente en el ámbito personal, familiar, social y académico.

Ryff describe detalladamente las características de las seis dimensiones según sus estudios:

La autoaceptación: se define como una característica central de la salud mental, así como una característica de la autoactualización, el funcionamiento óptimo y la madurez. Las teorías de la vida también enfatizan la aceptación del yo y de la vida pasada de uno. Así, la adopción de actitudes positivas hacia uno mismo surge como una característica central del funcionamiento psicológico positivo.

Relaciones positivas con los demás: la capacidad de amar es vista como componente central de la salud mental. Los autoactualizadores son descritos como tener fuertes sentimientos de empatía y afecto por todos los seres humanos y como la capacidad de amar, una amistad más profunda y una identificación más completa con los demás. Las teorías de la etapa del desarrollo del adulto también enfatizan el logro de uniones cercanas con otros (intimidad) y la orientación y dirección

de otros (generatividad). Así, la importancia de las relaciones positivas con los demás se subraya repetidamente en estas concepciones del bienestar psicológico.

Autonomía: se considera que la individuación implica una liberación de lo convencional, en la cual la persona ya no se aferra a los miedos colectivos, las creencias y las leyes de las masas. El proceso de vuelta hacia adentro en los últimos años también es visto por los desarrollistas de la vida para dar a la persona un sentido de libertad de las normas que gobiernan la vida cotidiana.

Dominio del entorno: la capacidad de uno para avanzar en el mundo y cambiarlo creativamente a través de actividades físicas o mentales. La capacidad del individuo para elegir o crear ambientes adecuados a sus condiciones psíquicas.

Propósito en la vida: un sentido de dirigir, e intencionalidad. Las teorías de desarrollo de la vida se refieren a una variedad de propósitos o metas cambiantes en la vida, tales como ser productivo y creativo o lograr la integración emocional en la vida posterior. Por lo tanto, quien funciona positivamente tiene metas, intenciones y un sentido de dirección, todo lo cual contribuye a la sensación de que la vida es significativa.

Crecimiento personal: la necesidad de actualizarse y de realizar sus potencialidades es central a las perspectivas clínicas en crecimiento personal. La apertura a la experiencia. Las teorías de la vida también dan énfasis explícito al crecimiento continuo y la confrontación de nuevos retos o tareas en diferentes periodos de la vida. Así, el continuo crecimiento personal y autorrealización es un tema prominente en las teorías antes mencionadas. (Ryff, 1989, p. 1071)

El bienestar psicológico, es un tema poco explorado en niños, se puede optimizar como educación para la vida, esta afirmación es notable si se tiene en cuenta que en los contextos educativos se ven a sí mismos como centros de aprendizaje a nivel cognitivo, últimamente se viene promoviendo una educación integral, donde se tiene en cuenta la dimensión psicosocial y cultural de los estudiantes. Además, el bienestar psicológico abarca diversos contextos en los que se desempeña una persona, ya que “actúan de modo distinto en los diferentes contextos, pero la mayoría de las

veces tanto la enseñanza, como la práctica y la investigación psicológica tienen muy poco en cuenta esta referencia contextual-cultural” (Castro y Díaz, 2002. p.2); existen numerosas e importantes razones que convierten al colegio en un lugar único para realizar programas o proyectos orientados a la dimensión emocional y afectiva de los niños teniendo en cuenta a la familia, los docentes y los pares, de ahí la importancia de abordar el tema del bienestar psicológico en estos escenarios, ya que “las investigaciones sugieren que la calidad de estas relaciones sociales tempranas tiene una influencia importante sobre el desarrollo de la autoestima, la estabilidad emocional y la capacidad para interactuar satisfactoriamente con otras personas durante la adolescencia y la edad adulta” Morison (como se citó en Jaramillo et al., 2006).

La psicología está llamada a ampliar la comprensión teórica del bienestar psicológico y más aún de las construcciones subjetivas que mediatizan su vivencia; la pedagogía enfrenta el reto de desarrollar maneras eficaces para facilitar formación de los niños. Bernal et al. (2009) plantean que “en relación con los niños existe un considerable debate sobre cómo interpretar los cambios que están teniendo lugar en su desarrollo” (p. 285). Las transformaciones familiares, sociales, económicas y culturales implican nuevas experiencias y nuevos retos de las instituciones educativas para afrontar la apatía, la carencia de control emocional, ausencia de límites, la violencia en las aulas.

Un cambio de gran trascendencia fue la vinculación creciente de la mujer al medio laboral y la reivindicación de sus derechos en distintos escenarios de la vida social; “en la familia esto significó una redistribución gradual de los roles de hombre y mujer, a lo que se sumó el control de la natalidad y una disminución consecuente del número de hijos que tenían las familias” Florenzano (como se citó en Bernal et al., 2009, p. 286).

“Otro cambio importante fue el incremento de las rupturas conyugales con la consecuente separación o divorcio de los padres y la desintegración parcial del grupo familiar” Hayes (como se citó en Bernal et al., 2009, p. 286). Situación que influye en las dinámicas y en la generación de nuevos roles de sus miembros. “A partir de ahí, han surgido nuevos tipos de familia” Arriagada et al. (como se citó en Bernal et al., 2009, p. 286). Esta diversificación ha impactado entre otras el desarrollo emocional, afectivo y el desempeño académico de los niños.

Por lo tanto, se hace necesario indagar los tipos de familia, los aspectos socioeconómicos, las condiciones de vida, las relaciones socioafectivas, las costumbres, el contexto cultural, el acceso y la tenencia de tecnologías de la información, lo cual ha llevado a Weisner (2015) a plantear que “actualmente se considera que el bienestar

es un concepto complejo y amplio, que debe ser analizado desde un enfoque multicultural y multidisciplinario, (...) está necesariamente vinculado a la cultura y a la sociedad” (Tonon et al., 2017, p. 167).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el bienestar psicológico según Morales et al. (2014), es el “grado en que un individuo juzga su vida como un todo en términos favorables y satisfactorios”. De acuerdo con Veenhoven (1996); “se caracteriza por tres elementos: su carácter subjetivo, (...), su dimensión global, porque incluye la valoración de todas las áreas de su vida y la apreciación positiva, que va más allá de la ausencia de factores negativos” (p. 217).

Así, el presente estudio sobre el bienestar psicológico donde los niños escolares son los protagonistas, lo cual es relevante por la postura ontológica de sujetos activos, que tienen mucho que decir en las seis dimensiones en el contexto familiar y escolar.

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

Para Castro et al. (2007) “el diagnóstico participativo, es una herramienta metodológica” y “constituye una oportunidad democrática para que toda la comunidad participe” (Subsecretaría General de Gobierno, 2012. p.2). En el proceso educativo cada vez toma mayor relevancia el reconocimiento de las realidades y contextos de sus miembros, aportando a la comprensión de los fenómenos, los aspectos teóricos y metodológicos, necesarios para futuras intervenciones.

Para Oporto (2009) al hablar de diagnóstico participativo, considera necesario explicitar cada uno de sus términos, cita la postura de Azzerboni et al. (2003) quienes entienden la participación como “un proceso no como un estado; es deseable que los miembros de la comunidad educativa tengan cada vez más injerencia en la toma de decisiones, referida a la marcha institucional, contemplando siempre la diferencia de roles” (p. 2).

Autores como Pérez y Ochoa (2017. p. 180) conciben la participación “como el poder que tienen los individuos para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones sociales que son de su incumbencia”, la participación activa de los niños se ha incrementado, debido al reconocimiento de que el niño escolar piensa, se cuestiona, reflexiona sobre sí mismo, su familia, su mundo, su proceso formativo etc., de esta

forma “la participación infantil posiciona a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales con capacidad para expresar sus opiniones y decidir sobre los asuntos que sean de su interés” Van Dijk et al. (como se citó en Pérez y Ochoa, 2017 p. 186).

La riqueza de los procesos de participación radica las miradas de los distintos actores en este caso de niños, madres de familia y docentes que se acercan de manera individual, pero que realizan construcciones representativas incrementando la capacidad de acción colectiva. De acuerdo con Novella et al. (2014. p.18), “la participación infantil es una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales, lo cual favorece el desarrollo psicoeducativo, la formación de valores”.

Adicionalmente otro de los aspectos relevantes es el diagnóstico, como un escenario para dar voz a los niños, a los actores de la comunidad educativa, sobre sus problemas, propios activos, potencialidades incrementando un impacto positivo en las reflexiones e interacciones.

Carvajal (como se citó en Tulcán, 2018) explica que un “diagnóstico implica mirar las lógicas de la comunidad a partir de la capacidad de participación, decisión y reflexión de los actores en concordancia con las carencias, las potencialidades, las fortalezas y las posibilidades de desarrollo y de recursos” (p. 50). Hay que superar la idea que un “buen diagnóstico” es aquel que recolecta mucha información, y que por lo tanto implica que se empleen muchas herramientas. La selección de herramientas se basa en su conveniencia e importancia estratégica (Aguilar et al., 2002).

Según Castro et al. (2007) el diagnóstico genera reflexión respecto a las temáticas relevantes de la institución, y, por tanto, induce a un proceso reflexivo que puede decantar en la toma de conciencia de ciertas problemáticas, y por tanto a la construcción o articulación de un problema a resolver. Carvajal (como se citó en Tulcán, 2018, p.50) define el “diagnóstico como una herramienta pedagógica que sirve para la enseñanza de la realidad local en planteles educativos y para que la comunidad se apropie de la información resultante del estudio”.

Aguilar et al. (2002) “existen muchas propuestas para la realización de diagnósticos participativos, en las que el denominador común es la participación de la población de interés” (p. 5).

Los principios de abordaje metodológico de un diagnóstico participativo según Aguilar et al. (2002) son:

1. El diagnóstico participativo no es un fin en sí mismo, es parte de un proceso que tiene mayores alcances, no solo orientado a la solución de problemas. No reconocer su potencial descalificaría la intencionalidad del proceso.
2. Los diagnósticos participativos no determinan en su totalidad la situación de interés, puesto que las situaciones son complejas y no es posible abarcarlas en todas sus dimensiones e interrelaciones.
3. Es importante ubicar el momento del diagnóstico como parte de un proceso mayor, dinámico, en constante construcción y transformación. Es posible que, en otros momentos del proceso de planificación, surjan elementos y reflexiones que nos lleven a modificar las interpretaciones asumidas en nuestro diagnóstico.

Las diferentes concepciones de diagnóstico son entendibles a distintos campos, en esta investigación se aborda desde la perspectiva comunitaria educativa, diferenciada de otros campos entre otros del médico por sus fundamentos: ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

El diagnóstico participativo con niños se realiza en grupos separados con la participación de los padres o los acudientes u otros familiares como las abuelas, las tías, madrastras; también con los maestros directores de curso, docentes de las distintas asignaturas. Como lo afirma García (2014. p.319) “un aspecto a considerar es la inclusión de la familia y la escuela que al ser los principales agentes de socialización del menor contribuyan a generar un ambiente propicio para el cambio”. Aspecto que según Ojeda y Zúñiga (2020) los diagnósticos participativos incluyen los puntos de vista de todos los actores que viven la situación problemática, independiente del grado de poder que tengan, por lo que no se consideran los recursos económicos, materiales, de información, intelectuales, de influencia o de liderazgo de los participantes, ya que implica la integración de distintas miradas y diversas percepciones para la construcción conjunta del diagnóstico.

Por lo tanto, un diagnóstico participativo es una estrategia de investigación que permite conocer, comprender una situación de forma sistemática, con metodologías para la indagación y análisis de la información según las lógicas de una investigación

en este caso de naturaleza cualitativa, en el marco de una investigación educativa, “en donde la construcción del conocimiento se hace con la intervención y opiniones diferenciadas de las personas que tienen que ver con esa situación” (Aguilar et al., 2002. p.16).

García (2014) una vez finalizado el diagnóstico participativo, al dar voz a los niños, padres de familia sobre los problemas sentidos; los problemas reconocidos por los docentes y los identificados por las investigadoras, “se debe dar el retorno del conocimiento a la población para que los actores puedan analizarlo y priorizar cuáles elementos desean cambiar, (...) -Fals Borda, 1980 denomina este proceso como devolución sistemática-. (p. 317)

Basado en lo definido, ahora se describe el proceso diagnóstico que se llevó a cabo con el fin de develar significados e interpretaciones sobre las dimensiones del bienestar psicológico, abriendo un espacio de diálogo para el análisis y la reflexión frente a las seis dimensiones del bienestar psicológico según Carol Ryff. Para ello se realizó encuentros tanto con niños, docentes y padres de familia para socializar los resultados del diagnóstico participativo, también se elaboró un documento tipo informe para las directivas del colegio. Terminada la devolución de los resultados, se da inicio a la elaboración e implementación de un programa que minimice las realidades negativas, las carencias y promueva las realidades positivas, las potencialidades psicoactivas en la comunidad de la institución pública de Pasto. Es de resaltar que este diagnóstico participativo ha sido una experiencia fundamental, ya que no queda reducida al ejercicio investigativo, su efectividad es evidente para la intervención educativa.

A continuación, se presenta el diagnóstico participativo en el marco del proceso investigativo del proyecto “movilizaciones psicoafectivas derivadas de la implementación de un programa psicoeducativo, fundamentado en el concepto de bienestar psicológico en niños escolares de Pasto” se planteó como objetivo: analizar las características de las dimensiones de bienestar psicológico en niños en edad escolar de la ciudad de Pasto, a partir del modelo teórico de Carol Ryff.



MÉTODO

Se trata de una investigación cualitativa desarrollada a través de un método etnográfico. La unidad de análisis estuvo conformada por niños que se encuentran en edades entre los 9 y los 11 años de la institución educativa ubicada en la ciudad de Pasto. La unidad de trabajo estuvo conformada por 30 niños, matriculados en grado quinto de primaria, con sus padres y docentes.

La recolección de información se hizo a partir de la utilización de entrevistas en profundidad dirigidas a docentes, grupos focales orientados al trabajo con estudiantes y taller dirigido a padres de familia. Todas las técnicas abordaron las mismas categorías deductivas, para contar con elementos que faciliten la triangulación de la información. Es importante tener en cuenta que la distribución de las técnicas consideró las necesidades y particularidades de la población con la que se trabajó. **El instrumento común para la sistematización de la información fue el diario de campo.**

La investigación hace parte de un proceso que inicia con una investigación sobre los significados de felicidad en esta misma población y en este segundo proceso investigativo se establece el siguiente procedimiento:

Fase 1: Fundamentación teórica.

Fase 2: Acercamiento y acuerdos con la comunidad.

Fase 3: Construcción de instrumentos.

Fase 4: Trabajo de campo.

Fase 5: Análisis e interpretación de la información.

Para el análisis de la información se realizó un ejercicio de análisis matricial, que inició con:

- a. La transcripción de la información.
- b. La organización y codificación de la información.

- c. La extracción de proposiciones.
- d. La triangulación de la información por fuente y por sujeto.

La investigación se encuentra en el marco de la propuesta ética para la investigación, según la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la Ley 1090, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético, y otras disposiciones, en principio se lleva a cabo acuerdos con la institución educativa para contar con la autorización correspondiente, por otra parte, se realizó el proceso de consentimiento informado que termina debidamente firmados por parte de los sujetos que participaron en la investigación, docentes, padres de familia y niños. Esta es una investigación con riesgo mínimo, fue avalada por el Comité de Investigación de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades (ECSAH), de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Aprobada y financiada en la convocatoria SIGI (Sistema de Gestión de la Investigación).

Finalmente, la información personal de los participantes se salvaguarda, por ello no se usan nombres personales en ninguno de los apartes del informe final de la investigación ni del presente artículo. Los procedimientos de la investigación son lo suficientemente rigurosos para estar a la altura de un trabajo científico.

RESULTADOS

El diagnóstico participativo que a continuación, se presenta hace parte del proceso investigativo del proyecto “movilizaciones psicoafectivas derivadas de la implementación de un programa psicoeducativo fundamentado en el concepto de bienestar psicológico, en los niños escolares de Pasto” que se plantea como objetivo general, el reconocer dichas movilizaciones psicoafectivas, fundamentado en el concepto de bienestar psicológico, en los niños escolares. Para el desarrollo de esta investigación se trabaja desde el método etnográfico, por tanto, la participación y la reflexión son componentes fundamentales. En este sentido, se propuso un proceso de diagnóstico participativo con la comunidad educativa, si bien los sujetos a quién se dirige el estudio son los niños, se considera que las relaciones y dinámicas en la familia y la escuela deben tenerse en cuenta para hacer una comprensión más profunda. De esta manera, para explorar las categorías deductivas, se usan diferentes técnicas cualitativas.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN NIÑOS

A partir del ejercicio de análisis de información se presenta la siguiente información relevante de los niños y en seguida la información de los docentes y los padres de familia.

AUTOACEPTACIÓN

Los niños en general refieren reconocer sus limitaciones y errores, aunque para ellos es más fácil reconocer las cualidades que los defectos; en este sentido, los niños tienden a sentirse más satisfechos con ellos mismos en actividades como el deporte o actividades en la relación con los pares y en contraste varios niños no logran expresar de manera fluida con palabras sobre sí mismos, incluso algunos niños guardan silencio sobre las cosas con las cuales no están de acuerdo por miedo a represalias de los pares, adultos y padres.

AUTONOMÍA

Se evidencia que las instituciones educativas generan espacios de participación voluntaria, que permite la toma de decisiones en los niños para participar en eventos según su interés personal, lo cual los motiva debido a que los tienen en cuenta y se sienten felices de la unión que hay entre ellos para llevar a cabo estos eventos como por ejemplo: la elección de representante estudiantil, la elección del personero, actividades que promueven el desarrollo de habilidades sociales y formación en democracia y liderazgo. También participan en actividades recreativas como fiestas, paseos, campeonatos deportivos y en la conmemoración de fechas como el día del niño, día de la mujer. Se realizan actividades que promueven la equidad de género. Las instituciones cuentan con comités de bienestar como el: social, del refrigerio, ecológicos. Los niños tienen la posibilidad de escoger escenarios donde pueden hacer actividades libres como la biblioteca, ver videos vía YouTube, las canchas de fútbol para hacer deportes. Algunos niños manifiestan que la desorganización de los grupos no facilita el desarrollo de las actividades, que las oportunidades de participar no son suficientes. Hay niños que no participan en ninguna actividad.

RELACIONES POSITIVAS

Se encontró que los mejores amigos se encuentran en el colegio y con ellos las relaciones son satisfactorias y se comparten momentos gratificantes, aunque se reconoce que hay disgustos que son manejados positivamente, son más los momentos agradables y se resalta el hecho que una habilidad especial valorada por los pares y los adultos facilita la aceptación social por parte de los pares y los adultos.

Las relaciones entre estudiantes, según la experiencia de los niños puede tener varios aspectos, por una parte, se relata eventos de maltrato físico y psicológico entre los compañeros causados según se anuncia cuando no hace parte del grupo del agresor. Adicionalmente se encuentran varias situaciones en los que se identifica poca tolerancia a la diferencia, en general, se reconocen tensiones entre los pares, específicamente entre grupos de niños del mismo curso y de cursos diferentes. Así mismo, se encuentra que los que tienen mayores dificultades en las relaciones interpersonales, son grupos focalizados.

En general, se considera que la relación estudiante-docente es buena, pero con eventos de confrontación y agresión verbal.

Como nota especial se resalta que en algunos casos los relatos de la relación de los niños, no se refieren al encuentro con el docente, se cuestiona si en la expectativa de los niños, esta figura se asocia como autoridad distante.

DOMINIO DEL ENTORNO

En relación con el asumir roles de liderazgo, los niños en su mayoría tienen la idea de ser líder como un deseo o como un anhelo, pero no como una postura o una actividad cotidiana, y de manera específica, se tiene que los niños afirman que se disfruta ser líder en actividades de juego con los pares o grupos de actividades alternas. El dominio del entorno para los niños se facilita cuando se tiene un reconocimiento social, se identifican los entornos y se es reconocido por sus habilidades.

Una de las maneras de evidenciar que hay dominio del entorno es cuando se considera que se puede intervenir e influir en la resolución de conflictos de otros o cuando se puede asumir roles de liderazgo proactivo.

En relación al primer aspecto, se encuentra que ante una situación de problemas con los pares, se identifican dos situaciones: los niños que afirman que les gusta ayudar a los compañeros mediando en la situación problema, y aquellos que prefieren no intervenir o simplemente reconocen que han tenido que enfrentarse a una situación de conflicto de otros, también es importante reconocer que en buena parte, independientemente si participan o no, se ratifica el anhelo o deseo que participar en procesos de resolución de conflictos. Para tomar la decisión de participar en la resolución de conflictos se presentan algunas condiciones, por ejemplo, se interviene siempre y cuando las partes involucradas sea un amigo o amiga.

Adicionalmente se reconoce como estrategia para la resolución de conflictos entre los compañeros el diálogo, pero no hay evidencia de la aplicación de la misma, también se muestra confusión entre lo que es ser mediador o autoridad, por tanto, es posible que las estrategias usadas no sean efectivas.

Finalmente, en relación con la preferencia de los espacios de la institución educativa, se privilegian los sitios que ellos consideran suyos, como su salón, el espacio de juegos y la biblioteca por las actividades que se realiza, de manera que se puede afirmar que los espacios apropiados, dependen de las posibilidades y propuestas que tienen los niños como grupos. Y se reconoce que se espera más y mejores espacios abiertos para el desarrollo de actividades deportivas y recreativas, debido a que en el colegio hay espacios físicos desagradables, limitados y con recursos insuficientes para el juego y la recreación.

PROPÓSITO EN LA VIDA

En esta categoría, los niños reconocen la importancia de la formación académica, como base para la carrera que desean estudiar, como por ejemplo: las niñas desean en el futuro estudiar medicina, psicología, derecho, veterinaria, entre otras; mientras que los niños consideran como principal proyecto de vida ser futbolistas, se evidencia que los pensamientos de los niños van orientados hacia aquello que les gustaría ser en el futuro lejano, con la expectativa de tener reconocimiento, fama y dinero, sin tener oportunidades reales que permitan llevar a cabo estos proyectos. Además, algunos manifiestan la obligatoriedad de estar estudiando, con ello se puede pensar que el propósito en la vida no es claro o que no lo han pensado. Lo cual lleva a generar desmotivación.

CRECIMIENTO PERSONAL

Se ha evidenciado en algunos niños la falta de tolerancia frente al contacto físico o roces involuntarios de los compañeros que llevan a situaciones problematizadoras. Se encontró que la mayoría de los niños opinan que los que más les ayudan y quienes mejor los conocen son los padres y hermanos, que siempre están pendiente de las actividades escolares y familiares permitiendo que los niños se sientan seguros en el medio que los rodea. Muchos de los niños manifiestan apoyo por parte de los miembros de la familia de origen, en especial de la madre, también quienes cumplen roles complementarios son los abuelos, tíos y primos. Manifiestan que los miembros más cercanos de la familia reconocen mejor sus cualidades y sus valores.

En muchos de los hogares se destaca a la mamá como la persona formadora de valores como el respeto, la responsabilidad, la colaboración, el trabajo, ser buena persona, la solidaridad, generalmente esta percepción se da en aquellos niños que viven con la madre y donde hay ausencia del padre.

Consideran que estudiar, apoyar en los oficios de la casa, ser respetuoso son acciones que están en función de los padres y en parte también de la valoración de sus docentes.

Llama la atención que hay niños que manifiestan tener la capacidad de afirmarse en sus sueños, no obstante, su temporalidad cotidiana se orienta más a cumplir expectativas de otros. Algunos niños identifican que el crecimiento personal se delega a la consejería del colegio y no se da la importancia de la familia en esta dimensión.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN DOCENTES

Autoaceptación: los docentes comprenden que la autoaceptación del niño se relaciona con el reconocimiento en situaciones de éxito y con asertividad en momentos de fracaso o error; lo que eventualmente puede contrastar con la práctica docente cotidiana en la que no siempre se reconoce de manera clara el logro de los estudiantes y no siempre se logra una corrección fraterna.

Autonomía: los docentes ven como los niños deben enfrentar cada vez más tempranamente grandes decisiones que les plantea el entorno (consumir o no consumir sustancias psicoactivas, ingresar o no a pandillas, atender o no a la autoridad, entre otras), sin la vivencia de asumir y enfrentar decisiones menores. En esto la institución educativa aporta muy escasas posibilidades de toma de decisiones para los niños escolares.

Relaciones positivas con los otros: el escenario escolar es el más proclive al conflicto por tratarse del espacio donde se dan mayor número de interacciones. Aun así, los docentes no ven que las confrontaciones y dificultades superen lo que podría considerarse normal; no obstante, si se reconocen dificultades relacionadas con estudiantes en situaciones específicas. De este modo, el escenario escolar es propicio para el conflicto, el trabajo no se debe orientar a la prevención del conflicto, sino a su resolución adecuada.

Dominio del entorno: los docentes solo tienen referente el comportamiento en el escenario escolar. Sobre esto la postura es a valorar como adecuado el dominio que los niños tienen de sus espacios escolares, con sustento en la adecuada supervisión de los docentes. En algunos casos cuando los niños presentan conductas disruptivas, los docentes en interacción con los padres conocen la realidad en las dinámicas de la familia y la manera en que el niño resuelve los problemas, lo que generalmente no es de manera positiva.

Crecimiento personal: los docentes, en la medida de sus interacciones con los niños, si tienen como premisa ayudar a los niños al descubrimiento personal, manifiestan preocupación cuando el niño no responde a las actividades propuestas en el colegio, cuando presenta bajas calificaciones, o cuando los ven tristes o agresivos. La limitación puede ser el tiempo escaso que se tiene para ello, sumado a la responsabilidad de ir en función del currículo que le corresponde a cada cual. Se delega el trabajo formal a la orientadora o consejera, con mayor limitación de tiempo.



RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN PADRES DE FAMILIA

Autoaceptación: los padres de familia en menor o mayor medida promueven la autoaceptación del niño mediante el halago, el reconocimiento, manifestaciones de cariño. Quizás no con la frecuencia y suficiencia necesaria para tener un logro significativo. Reconocen que el niño necesita del afecto de los padres, pero que mantienen la mayor parte del tiempo trabajando o se presentan casos en que los padres ausentes delegan el cuidado a los abuelos, tías o primos mayores. Se requiere entonces un trabajo que le ofrezca al padre de familia claridad sobre el valor del reconocimiento propio y de terceros en la consolidación de la autoaceptación y el amor propio. Un trabajo que les permita a los padres comprender cómo, desde su rol, hacer un aporte más significativo a sus hijos.

Autonomía: los padres asumen la autonomía como una especie de derecho que los niños adquieren luego de evidenciar un comportamiento maduro y responsable, y no como uno de los elementos que justamente pueden posibilitar ese comportamiento responsable. No promueven actividades que les permita la toma de decisiones cotidianas para alcanzar la autonomía personal por considerarlos muy pequeños. Muchas veces imponen sus puntos de vista coartando la autonomía del niño. Pocas veces reconocen y promueven los logros y alcances del niño. De esto deriva que las posibilidades para la construcción de autonomía sean limitadas.

Se requiere ayudar a los padres a identificar oportunidades para que el niño se identifique como sujeto independiente y responsable de sus decisiones y comportamiento.

Relaciones positivas con los otros: los padres difícilmente identifican dificultades relacionales con sus hijos ni tampoco de sus hijos con otras personas. En general creen tener buena relación con los niños. Independientemente de que la valoración sea coherente o no con la realidad del niño, lo que vale la pena llevar a la reflexión del padre es la visión del niño sobre la relación. Reconocen que los padres son en parte el modelo del niño en la manera de relacionarse y que en ocasiones estos estilos no son lo suficientemente positivos, lo cual afecta su relación con el niño afectando la confianza y se refleja en relaciones con sus pares, generando conflictos interpersonales.

Los padres quizás necesitan conocer cómo se sienten los niños dentro de esa relación con ellos.

Dominio del entorno: los padres reconocen como bueno el dominio que los niños tienen en diferentes entornos. No desconocen que eventualmente puede haber comportamientos inapropiados, pero dentro de lo esperable para la edad de estos. Quizás la única debilidad es el hecho de que los entornos a los que tienen acceso los niños no son muy numerosos o frecuentados constantemente.

Crecimiento personal: no se evidencia en el discurso de los padres una actitud que promueva o aliente, en los términos de Ryff, el crecimiento personal de los niños. Los padres tienen una visión optimista y favorable de sus hijos ante nuevas experiencias, aunque se observa en su discurso la utilización de métodos de control externo, no permitiendo que el niño pueda desarrollar sus propias capacidades facilitando su crecimiento personal.

Propósito en la vida: premisa padres y docentes: una misma premisa aplica tanto para docentes como para padres. Ambos coinciden en lo poco estructurado que se encuentran las ideas de los niños en torno a su propósito en la vida. Ambos grupos han identificado que los niños manifiestan intereses diversos, muchas veces contradictorios, y que suelen cambiar con mucha facilidad sin mayores explicaciones. Consideran que los medios de comunicación influyen en el sentido y propósito en la vida de los niños.

DISCUSIÓN

Al hacer la exploración de todas las dimensiones de bienestar psicológico a la luz de las dimensiones de Carol Ryff, se encuentra información valiosa que contribuye a reflexiones en cuanto a cómo los niños perciben su propio bienestar en contraste con la mirada de los adultos, para este caso padres y docentes. A continuación, se presentan reflexiones y contrastes a partir de los resultados obtenidos desde la investigación.

Inicialmente para abordar la autonomía se iniciará con la afirmación que hace Bernal et al. (2009. p.285) cuando se exalta la “tendencia con la notable precocidad que muestran los niños y niñas actuales para pensar y expresarse sobre temas que antes

estaban reservados a las personas adultas” en efecto dentro de la investigación se encuentra que los niños tienen la posibilidad de escoger los escenarios donde pueden hacer actividades de entretenimiento, y de explorar información diversa, preferentemente multimedial y que se difunda a través de la internet por la facilidad que provee la difusión y fácil acceso de los medios tecnológicos, y con ello redes sociales. Sin embargo, dentro de los contextos escolares aún se encuentra que las oportunidades de proponer y de tomar decisiones siguen siendo limitadas, gracias a las estructuras de las instituciones, la afianzada tendencia a conservar prácticas educativas tradicionales, especialmente didácticas.

En cuanto a la autoaceptación, considerado por Ryff (1989) como el criterio más recurrente de bienestar y que lo define como una característica central de la salud mental, se enfatiza en la aceptación del yo, de la vida pasada de uno, pero al tratarse de niños, que además por proceso de desarrollo se encuentran en un momento en el que se aproximan cambios ligados a la preadolescencia y con ello revisiones importantes hacia sí mismo, entre los hallazgos se encuentra que los niños refieren en general reconocer sus limitaciones y errores, pero es más fácil reconocerse las cualidades y específicamente en lo que corresponde a habilidades concretas como deportes y condiciones específicas que están relacionadas con la aceptación social por parte de los pares. La aceptación de los aspectos más ligados a su sí mismo, no son claramente referenciados y la opción para buena parte de los niños es el silencio. Si se tiene en cuenta que este componente está ligado a la autoestima, se encuentra que el aceptarse a sí mismo, incluso los puntos débiles y considerarse capaz de abordarlos, tratar de modificarlos o al menos asumirlos como parte de sí mismo da cuenta de una autoestima positiva (Perpiñán, 2013). En este sentido se encuentra que por un lado los niños cuentan con procesos de autoaceptación que se encuentran acordes con su edad, pero que por la importancia de estos procesos y el estado de desarrollo en que se encuentran requieren de atención por parte de los procesos educativos y afectivos desarrollados en la familia y en la escuela, pues “durante la infancia los cuidadores influyen sobre el desarrollo emocional en la medida en que proveen estímulos para la emotividad en momentos apropiados, refuerzan y estimulan la expresión emocional y responden a variaciones sutiles en las expresiones de los niños” (Richaud de Minzi et al., 2011, p. 332).

En cuanto a las relaciones positivas se retoma la afirmación de Ryff (1989) nuevamente cuando se anuncia que la capacidad de amar es vista como componente central de la salud mental, y se confirma que entre las experiencias que más bienestar les provee a los niños está asociada a las relaciones positivas en el entorno familiar y

en el entorno escolar. Se registra que las relaciones positivas se asocian fundamentalmente al encuentro con los “mejores amigos” y en contraste se considera que en la misma relación con los pares se suscitan importantes experiencias negativas producidas por eventos de maltrato físico y psicológico que trae consigo polaridades y exclusiones en la relación con los compañeros a partir de la constitución de grupos, donde uno repele y excluye al otro. Si bien Bisquerra (2013) afirma que a veces no somos conscientes de que cada persona va construyendo su propio bienestar a partir de características personales y condicionamientos ambientales, por tanto el bienestar estaría construido desde su propia autonomía; sin embargo, vale la pena preguntarse de estos mismos procesos en la infancia e inicio de la adolescencia, cuando se encuentran construcciones pendientes relacionadas con su personalidad y la manera cómo se sitúa frente a él mismo y su entorno. Por su parte, Perpiñán (2013) afirma que “el niño tiene una gran capacidad para vincularse, no solo con sus padres sino también con otros familiares o con personas que se relaciona. El educador es una figura de referencia privilegiada” (p. 69); sin embargo, entre los hallazgos se reporta que las relaciones entre docentes y estudiantes son buenas, pero con eventos de confrontación y agresión verbal, situación que puede estar causada por una parte en el hecho que no se ha logrado construir vínculos lo suficientemente estrechos, por otro lado porque en los estilos de relación por parte de los docentes y de los niños no se encuentra la asertividad necesaria para garantizar una interacción armoniosa. En contraste la relación con la familia siempre se considera la mejor fuente de bienestar, aunque se dejan ver grandes discrepancias frente a las maneras de relacionarse y el ajuste a la norma, considerando en sí mismo las discordancias para el establecimiento de las mismas situaciones que pueden estar influidas por la diversificación de la familia frente a la incorporación del trabajo y las frecuentes rupturas conyugales. Dicha diversificación progresiva de la familia como institución social trae seguramente cambios importantes en la forma como padres e hijos se relacionan y en las distintas modalidades de educación que experimentan los niños. Además, se hace notar que las familias de hoy son más democráticas que las de antes, y en ellas los niños tendrían mayor oportunidad de participar en las decisiones que les competen, lo que les permitiría desarrollar, por tanto, criterio y autonomía desde épocas tempranas de la vida Beck (como se citó en Bernal et al., 2009).

En cuanto a dominio del entorno, se pueden identificar varios elementos, por un lado, los relacionados con el liderazgo y en este marco la influencia que se puede tener el entorno y, por otro lado se tiene la relación con los espacios y como los espacios facilitan las posibilidades de percibirse con bienestar.

En primera medida se encuentra lo correspondiente a la posibilidad de influir en el entorno, que se considera en uno de los componentes importantes de la autoestima y como proveedor de bienestar. Entre los hallazgos se encuentra que las situaciones más gratificantes se encuentran cuando pueden apoyar en la solución de un problema de otro, en general hay un sentido asociado al altruismo y se refiere los procesos de mediación como los más comunes en ese sentido de ayuda al compañero. Esta situación permite pensar que el dominio del entorno está relacionado con conceptos de inteligencia interpersonal entendida como “el potencial para captar y entender las intenciones, motivaciones, emociones y deseos de los demás e interactuar eficazmente en ellos” (Escamilla, 2014. p. 83).

Facilitar el bienestar en la infancia y adolescencia es una responsabilidad social que debe promoverse más allá de la mera satisfacción de necesidades básicas que por supuesto, siempre debe cuidarse.

Así la influencia de las relaciones interpersonales sobre el bienestar es aún más evidente en el caso de los niños y adolescentes. Por otro lado, la institución educativa ocupa un lugar fundamental en sus vidas, aunque paradójicamente no influye tanto como pudiéramos esperar sobre su bienestar, lo cual merece un análisis detallado. (Hernangómez et al., 2009, p. 159)

Así, cuando se aborda lo relacionado con los espacios, se encuentra en la mayoría frente a las condiciones de los espacios, en cuanto a la estructura, la disposición de las áreas de trabajo, y de recreación. Los mismos niños identifican limitaciones entre las condiciones de los entornos para el desarrollo de las actividades académicas como también dentro de los materiales y el uso de estos.

En cuanto a propósito en la vida, los niños reconocen la importancia de estudiar, de contar con una formación académica; sin embargo, se percibe como una apuesta lejana que también se contrasta con la expectativa de tener reconocimiento, fama y dinero, al ser deportistas, específicamente futbolistas; sin embargo, no es posible encontrar procesos actuales reales que le apuesten a la construcción del futuro anhelado, en este sentido se puede encontrar que por las características de desarrollo es posible que aún se encuentren en un momento en el que la fantasía orienta este tipo de procesos, en general, si “en el ámbito personal, los objetivos o proyectos de vida pueden considerarse como orientadores y determinantes de los valores vitales de cada individuo, sintetizando sus necesidades y aspiraciones” (Páramo et al., 2012,

p. 10). Se encuentra que los procesos de propósito en la vida no son claros y que frente al cambio que se aproxima al pasar del nivel de formación de la educación básica primaria a la secundaria, en la que además viene con cambios en las sedes y contextos donde estudiarán, los niños no están preparados, en tanto se ve al futuro como lejano y como que el momento actual es el que determina solo el momento que se vive.

Finalmente, al abordar lo correspondiente a crecimiento personal, se “remite al interés por desplegar potencialidades, crecer como persona y llevar al máximo las propias capacidades” (Zubieta et al., 2012, p. 9). En el presente estudio, se pueden encontrar dos aspectos puntuales las personas que apoyan más y mejor a los procesos de crecimiento personal, y las actividades que los niños consideran aportan a su crecimiento personal.

En este marco aparece nuevamente la familia como las personas que más y mejor proveen bienestar a los niños, destacando a los padres y hermanos por estar siempre al pendiente de todos sus procesos personales, seguidamente se destaca la familia de origen de la madre por apoyar y acompañar sus vidas, llama la atención de la misma manera el hecho que la escuela no aparezca como figura relevante dentro de su crecimiento personal, y si se tiene en cuenta que “no se encuentra referencia significativa de felicidad en la relación con los profesores, pero sí, por la satisfacción de algún logro académico” (Ceballos, 2015, p. 307). El reto para los docentes es en principio revisar por qué si la escuela es el segundo escenario más importante para los niños después de la familia, por qué si se tiene todo un compromiso de formación, no aparece como figura relevante para los niños, esta situación es llamativa porque la escuela está obviando en la práctica los objetivos de carácter socioafectivo (Hernangómez et al., 2009).

En cuanto a las actividades, se encuentra que estudiar, apoyar en los oficios de la casa, ser respetuosos con acciones, por tanto, asumir compromisos y sentirse parte de, aportan de manera importante a sentir que están creciendo como personas, en este mismo sentido, se encuentra que, afirmar sus sueños también les hace crecer. Sin embargo, cuando se habla del colegio la esfera del crecimiento personal se delega a la consejería académica este compromiso, es como si por un lado solo fuera esta dependencia la responsable.

En consecuencia, el compromiso acerca del crecimiento personal no se debería delegar en un estamento o en una persona, debe ser compromiso de toda la comuni-

dad educativa en el amplio sentido, los docentes, padres de familia, administrativos y la comunidad que lo rodea, si el propósito es aportar a la formación de mejores seres humanos.

Es evidente la necesidad que el docente sea capaz de establecer una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos para que superen sus errores en vez de condenar al que se equivoca, de destacar sus cualidades y ayudarlo a nivelar sus deficiencias académicas, reconocer permanentemente el mérito del esfuerzo (Fernández et al., 2010).

CONCLUSIONES

El bienestar de los niños sin duda es un proceso multidimensional muy en sintonía con el modelo propuesto por Carol Ryff, se considera que todas las dimensiones son fundamentales; sin embargo, desde la visión de los niños las más relevantes son relaciones positivas, autonomía, autoaceptación, por parte de los padres, docentes, se considera que las relaciones positivas, autonomía y crecimiento personal son las más relevantes actualmente por la complejidad de los contextos familiares y escolares.

Se considera que para pensar en el bienestar de los niños en principio se debe escuchar las expectativas y necesidades de los niños, por tanto, se debe contar con la mirada de los niños para hablar de bienestar psicológico.

Se requiere armonizar las perspectivas de los adultos padres de familia y docentes con los de los niños, reconociendo que la corresponsabilidad en los procesos de desarrollo y particularmente en los procesos de bienestar de los niños, exaltando tal como lo afirmaría Veenhoven (1996) los vínculos entre las personas favorecen el establecimiento de redes de apoyo social, disminuyendo la posibilidad de la aparición de trastornos psicológicos como el estrés.

El diagnóstico participativo permitió develar las características de las dimensiones de bienestar psicológico en los niños, los padres y docentes de la institución pública,

dando paso al planteamiento e implementación del programa psicoeducativo fundamentado en las dimensiones del concepto de bienestar psicológico en los niños escolares de Pasto, con el fin de promover prácticas que favorecen el desarrollo psicoemocional del niño, ambientes familiares, educativos positivos y sanos. A la vez que permite dar un giro a las políticas e intervenciones centradas en los déficits y las carencias, en la medida que entrega una visión positiva, que integra elementos que afectan de forma favorable el desarrollo, aportando a la integralidad de los programas sociales, en la medida que va más allá de solo los elementos que afectan negativamente la vida de las personas. (Alfaro et al., 2015, p. 1)

Se concluye con la relevancia de continuar realizando investigaciones iniciando con un diagnóstico participativo, como base para investigaciones de intervención psicosocial que respondan de manera selectiva a las necesidades, demandas y transformaciones de las dinámicas actuales con el fin de mejorar la calidad de vida a través del desarrollo integral, lo cual se verá reflejado en el bienestar psicológico de los niños.

Finalmente, es fundamental dar prioridad a los procesos de bienestar psicológico en el marco de los procesos educativos formales e informales.

REFERENCIAS

Aguilar, L., Briceño, G. y Valenciano, I. (2002). *Quien busca... encuentra: elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género*. Unión Mundial para la Naturaleza. Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. Instituto Nacional de las Mujeres (p. 84). Serie Hacia la Equidad.

Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171033736001>

Azzerboni D, (2003). Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional, Novedades educativas, Argentina, 2003.

Ballesteros, B., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750204>

Bernal, T., Jaramillo, J. M., Mendoza, L., Pérez, M. A. y Suárez, A. M. (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 283-306. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260006>

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional.

Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 43-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>

Castro, A. y Díaz, J. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7946>

Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E. y Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 163-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025024>

Ceballos, Z. (2015). *Bienestar psicológico en los niños, retos de la familia y la institución, reflexionando las disciplinas*. Colombia: Editorial UNIMAR

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples, claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. España: Editorial Gráo

Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

García, C. (2014). Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención. *Educere*, 18(60), 313-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743010>

Hernangómez, L., Vásquez, C. y Hervás, G. (2009). Paisaje emocional a lo largo de la vida. En Vásquez, C. y Hervás, G. (Comp.). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Alianza editorial.

Jaramillo, J. M., Díaz, K., Niño, L. A., Tavera, A. L. y Velandia, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 205-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920202>

Morales, N. M. y González, A. (2014). Resiliencia-autoestima-bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228. Universidad Austral de Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772013>

Novella, Ana y Trilla, Jaume (2014). “La participación infantil”, en Novella, A.; Llana, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J. y Agud, I. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, Barcelona: Graó, pp. 13-28

Ojeda, P. y Zúñiga, C. G. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26). <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>

Oporto, M. (2009). El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales. Plan Educativo 2008-2011. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <http://www.abc.gov.ar/>

Páramo, M., Straniero, C., García, C., Torrecilla, N. y Escalante, E. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Revista Pensamiento Psicológico*, 10(1), 7-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80124028001>

Pérez, L. M. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexi-*

cana de Investigación Educativa, **22**(72), 179-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>

Perpiñán, S. (2013). La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Narcea.

Richaud de Minzi, M., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, **29**(2), 330 - 343. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.1363>

Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**(6), 1069-1081.

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**, 719-727.

Subsecretaría General de Gobierno. (2012). *Elaboración de diagnósticos participativos. Serie participación ciudadana para una democracia mejor*. Ministerio Secretaría General de Gobierno. Gobierno de Chile. Biblioteca Virtual.

Tonon, G. H., Benatuil, D. y Laurito, M. J. (2017). Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en Buenos Aires. *Sociedad e Infancias*, 165-183. <http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.55330>

Tulcán, A. (2018). *Lo que ves y no lo dices, también lo es: sistematización del diagnóstico participativo orientado a la identificación y visibilización de las formas de violencia en dos instituciones educativas públicas de la comuna 14 de Santiago de Cali* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10893/14135>

Veenhoven, R. (1996). Developments in Satisfaction Research. *Social Indicators Research*, **37**, 1-46. <http://repub.eur.nl/res/pub/16306/BF01078689.pdf>

Zubieta, E., Fernández, O. y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, **(106)**, 07-27.

FLORECE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DEL TRABAJADOR

“La meta: que el 51 % de la población del mundo sea
“floreciente” para el año 2051”
Seligman (2011)



Ingrid Catherine Burbano Guerrero²¹

Maira Alejandra Cruz Calderón²²

Jesús Andrés Estrada Cortés²³

Claudia Carolina Cabrera Gómez²⁴

21 Universidad Mariana. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2845-9994>
Correo: inurbano@umariana.edu.co

22 Universidad Mariana. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5166-2096>
Correo: maicruz@umariana.edu.co

23 Universidad Mariana. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9084-7437>
Correo: jesuestrada@umariana.edu.co

24 Universidad Mariana. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2845-9994>
Correo: clacabrera@umariana.edu.co



RESUMEN

El tema del bienestar psicológico, para diferentes disciplinas es un eje importante de discusión a favor de la salud mental de las personas, Cabrera (2019), esta investigación profundizó en este constructo desde un panorama de la psicología positiva y organizacional, a fin de aportar a este tema de gran relevancia mundial, a través del análisis de la influencia de un programa de bienestar psicológico en una población trabajadora de una Institución de Educación Superior (IES), por medio de un estudio cuantitativo de tipo preexperimental, contando con 58 participantes seleccionados bajo los criterios de inclusión y exclusión dados por las investigadoras. Para ejecutar este proceso investigativo se realizó una adaptación poblacional del programa de base “florece” diseñado y validado por Cabrera (2019), el cual se enfocó de manera más concreta en el contexto organizacional el cual se denominó, “la senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”; al realizar la medición inicial del bienestar psicológico se encontró que el 72,4 % de los participantes tenían un nivel moderado a alto, resultado que incrementó significativamente ($p.<0,01$) con la implementación del programa a un 63,8 % nivel alto y 27,6 % nivel muy alto.



Finalmente, con respecto a las dimensiones de este constructo se encontró que las que tuvieron mayor significancia estadística con la implementación del programa fueron crecimiento personal, dominio del entorno y propósito de vida, subiendo a niveles altos y muy altos con respecto a los resultados iniciales, permitiendo reconocer el impacto del programa y así aportar a la promoción y prevención de la salud mental.

Palabras clave: bienestar psicológico, dimensiones de bienestar psicológico, Programa-florece, – la senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador –, trabajadores.

ABSTRACT

The topic of psychological well-being, for different disciplines is an important axis of discussion in favor of the mental health of people Cabrera (2019), this research deepened in this construct from a panorama of positive and organizational psychology, in order to contribute to this topic of great global relevance, through the analysis of the influence of a Psychological Well-being program in a working population of a higher education institution, through a quantitative study of a pre-experimental type, with 58 participants selected under the criteria of inclu-



sion and exclusion given by the researchers. To carry out this research process, a population adaptation of the basic program “flourishes” was carried out, which focused more specifically on the organizational context, this was called, “the path of the mind: it flourishes, towards the psychological well-being of the worker” ; When performing the initial measurement of psychological well-being, it was found that 72.4% of the participants had a moderate to high level, a result that increased significantly ($p < 0.01$) with the implementation of the program to a 63.8% level high and 27.6% very high level.

Finally, regarding the dimensions of this construct, it was found that those that had the greatest statistical significance with the implementation of the program were personal growth, mastery of the environment and life purpose, rising to high and very high levels with respect to the initial results, allowing to recognize the impact of the program and thus contribute to the promotion and prevention of mental health.

Keywords: Psychological well-being, dimensions of psychological well-being, program – flourishes, - the path of the mind: flourishes, towards the psychological well-being of the worker –, workers.

INTRODUCCIÓN

El bienestar psicológico se contempla como uno de los factores o características que define la calidad de vida de las personas en cualquiera de los contextos en el cual se encuentren, se considera que un buen nivel de bienestar es una señal de una vida satisfactoria, cuando este no tiene cabida en la vida de las personas las repercusiones son de gran impacto, generando principalmente algunas enfermedades mentales como la depresión, ansiedad y estrés. Seligman (como se citó en Cabrera-Gómez et al., 2019), define el bienestar psicológico como la capacidad que tienen las personas de crear condiciones habilitadoras que les permita llevar una vida plena, esta teoría identifica que este constructo conlleva a las personas a alcanzar un crecimiento personal, como lo menciona el mismo autor en su teoría del “florecimiento”.

En ese orden de ideas, es de suma importancia indagar en esta temática, puesto que no se encuentran estudios enfocados a la promoción y prevención del bienestar psicológico de la población trabajadora, así mismo, la importancia de intervenir en este constructo subyace desde autores como Seligman (2011) quien identificó la necesidad de trabajar este constructo desde la psicología positiva, a fin de crear condiciones habilitadoras y herramientas que permitan a las personas llevar una vida digna de ser vivida.

Por lo tanto, la presente réplica investigativa se propuso analizar la influencia del programa “florece” con la adaptación poblacional al programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, el cual está enfocado al mejoramiento del bienestar psicológico desde la teoría del florecimiento en un grupo de trabajadores de una institución privada de educación superior. Este programa se ha adaptado al modelo multidimensional del bienestar psicológico de Carol Ryff por la doctora Claudia Carolina Cabrera Gómez en el año 2019 y a la población trabajadora en el presente estudio. Dicho programa comprende las dimensiones de autoaceptación-estilos de pensamiento, crecimiento-personal, fortalezas, dominio del entorno, creencias, autonomía, ajuste-cognitivo, relaciones-positivas, emociones-positivas, propósito de vida y valores; así mismo, es importante mencionar que el presente estudio parte de la investigación original denominada “Influencia del programa virtual: florece en el nivel de bienestar psicológico de un grupo de jóvenes estudiantes de una institución superior de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia”.

De igual manera en el contexto a trabajar, se encontró algunas investigaciones como la de (Bolaños et al., 2019), la cual denota la importancia y la necesidad de empezar a trabajar en pro de este constructo; esta autora realizó una investigación denominada “Nivel de calidad de los procesos de gestión humana”, en la cual uno de los objetivos fue realizar un sondeo sobre el bienestar laboral de 764 trabajadores del mismo contexto de la presente investigación, donde se contempló todos los cargos que existen dentro de la organización; de acuerdo con los resultados obtenidos por las diferentes pruebas se identificó que el proceso de bienestar laboral obtuvo un puntaje de 25.3 %, el cual hace referencia a que este está ubicado en un nivel bajo en contraste con otros procesos evaluados (Bolaños et al., 2019). De lo anterior, se puede inferir que la participación de las diferencias individuales en el campo laboral juega un papel de gran importancia y aún mayor entorno al desarrollo de un bienestar psicológico óptimo, pues factores como el cargo de cada trabajador, su cultura, sus expectativas y proyecciones de vida, en gran parte definen su concepción de bienestar.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en la presente investigación se aplicó una metodología de corte cuantitativo, de tipo preexperimental, en una muestra poblacional de 58 trabajadores de una institución privada del municipio de San Juan de Pasto, de igual manera para la recolección de la información se hizo uso de una escala que evalúa el bienestar psicológico, su nombre original es *Scales of Psychological Well-Being*, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (EBP), la cual fue adaptada al idioma español por Van Dierendonck (2006), y se realizó una adaptación transcultural de la escala anteriormente mencionada por Cabrera (2019).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló de forma cuantitativa, empírica y analítica, de tipo explicativo, con un diseño preexperimental, en una muestra poblacional de 58 trabajadores, los cuales fueron seleccionados bajo los criterios de inclusión y exclusión dados por parte de las investigadoras, algunos como, inclusión:

- a. Prestar un servicio en el área administrativa y docente en la Universidad Mariana.

- b.** Ser mayor de 18 años y menor de 60 años.
- c.** Tener un tiempo de permanencia en la institución mínimo de tres meses.
- d.** Aceptar y firmar las condiciones plasmadas en el consentimiento informado.

Y exclusión:

- a.** No prestar un servicio en el área administrativa o docente en la Universidad Mariana.
- b.** Ser menor de 18 años o mayor de 60 años.
- c.** Tener una permanencia en la institución menor de tres meses.

Para el análisis del impacto del programa, se realizaron mediciones de *pretest* y *posttest*, los cuales fueron aplicados antes y después de la implementación del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”.

Como instrumento de evaluación se utilizó una escala que evalúa el bienestar psicológico, su nombre original es *Scales of Psychological Well-Being*, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (EBP), la cual fue adaptada al idioma español por Van Dierendonck (2006), y se realizó una adaptación transcultural por Cabrera (2019), esta se calificó bajo los rangos y niveles estipulados por sus creadores los cuales son: de (0,01-1) muy bajo; (1,01-2) bajo; (2,01-3) moderado a bajo; (3,01-4) moderado a alto; (4,01-5) alto y (5,01-6) muy alto, así mismo para la aplicación de la misma se tuvo en cuenta un consentimiento informado que avala al participante y al investigador continuar con el proceso investigativo.

El programa implementado durante el proceso investigativo tuvo una adaptación poblacional, el cual parte de la revisión documental del programa “florece” para estudiantes universitarios adultos, creado por Cabrera (2019) quien aplicó su programa en una población estudiantil universitaria en la ciudad de San Juan de Pasto – Colombia, este programa fue diseñado bajo un enfoque transversal de la psicología positiva que es la indagación apreciativa de Coperrider de la mano de la teoría del florecimiento de Seligman y algunas estrategias cognitivas conductuales como las de Ellis y Beck.

En coherencia con lo mencionado, para la presente réplica investigativa se procedió a realizar una adaptación poblacional del programa “florece”, a este se le denominó “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, el cual se llevó a una revisión por jueces expertos, quienes avalaron su adaptación y posterior aplicación. Para el análisis de la información se tuvo en cuenta dos programas computacionales, el primero fue Microsoft Excel para la tabulación y generación de tablas, para el análisis crudo de los datos numéricos se recurrió al programa SPSS versión 25, de igual manera para la interpretación de los datos descriptivos se recurrió a la interpretación de algunas medidas de tendencia central como la moda, la media, etc., de acuerdo con los niveles de bienestar psicológico representada en los resultados obtenidos por la muestra. En este sentido, para determinar el grado de significancia entre los resultados de *pretest* y *posttest* que pertenecieron a estadísticos no paramétricos, se utilizó la prueba *Wilcoxon*, el cual determina que las variables que obtuvieron una significancia inferior a 0,05 rechazan la hipótesis nula.

RESULTADOS

Después de la aplicación de la escala EBP: *scales of psychological well-being*, (Ryff, 1998) (Escala de Bienestar Psicológico) adaptada por Cabrera (2019) virtualizada, de los datos de *pretest* y *posttest*, se procedió a identificar el nivel obtenido por cada dimensión del bienestar psicológico de un grupo de trabajadores de la Universidad Mariana que se inscribieron al curso planteado para el desarrollo del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, este grupo estuvo distribuido entre docentes y administrativos de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados con respecto al bienestar psicológico y sus dimensiones.



DIMENSIONES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO

Tabla 1. Autoaceptación

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia postest	% postest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a bajo	5	8,6 %	2,76	2	3,4 %	2,60	0,16
Moderado a alto	25	43,1 %	3,73	4	6,9 %	3,75	0,02
Alto	27	46,6 %	4,51	26	44,8 %	4,74	0,23
Muy alto	1	1,7 %	5,60	26	44,8 %	5,48	0,12

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la dimensión de autoaceptación, en la Tabla 1 se contemplan los resultados antes y después de la implementación del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, donde se puede visualizar mayores cambios en frecuencias, es decir, en el nivel moderado a alto se obtuvo en el *pretest* una media de 2,76 y en el *postest* una media de 2,60, lo cual denota una diferencia significativa de 0,16, así mismo en el nivel muy alto el *pretest* obtuvo una media de 5,60 y en el *postest* de 5,48 demarcando una diferencia significativa de 0,12 con respecto a las medias del rango, estos datos permiten reconocer que el programa implementado marcó un impacto positivo sobre esta dimensión, la cual para Ryff citada por Cabrera (2019) hace referencia a que los sujetos “poseen una actitud positiva hacia el yo; reconocen y aceptan múltiples aspectos de sí mismos, incluidas las cualidades y defectos; se sienten positivos acerca de la vida pasada” (p. 14).



Tabla 2. *Propósito de vida*

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia posttest	% posttest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a bajo	5	8,6 %	2,80	2	3,4 %	2,67	0,13
Moderado a alto	29	50,0 %	3,86	5	8,6 %	3,93	0,07
Alto	24	41,4 %	4,43	21	36,2 %	4,78	0,35
Muy alto				30	51,7 %	5,67	5,67

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 2 deja en evidencia que la población objeto de estudio con respecto a la dimensión propósito de vida demarca mayores cambios en frecuencias, en el nivel moderado a alto donde la media antes de implementar el programa fue de 3,86 y después de la implementación fue de 3,93 demarcando una diferencia de 0,07, así mismo se logró identificar que el nivel muy alto en el *pretest* obtuvo una media de 0,35 dato que se ve modificado significativamente en el *posttest* donde se obtuvo una media de 5,67 que deja una diferencia de 5,67, los datos mencionados permiten identificar el impacto positivo que generó el programa implementado sobre esta dimensión, la cual es entendida por Ryff como el cumplimiento de metas, y objetivos que las personas se plantean para alcanzar sus propósitos y metas en la vida, estos tienen de base los sucesos del presente y pasado del sujeto (Cabrera, 2019).

Tabla 3. *Autonomía*

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia posttest	% posttest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a bajo	12	20,7 %	2,83	3	5,2 %	2,79	0,04
Moderado a alto	43	74,1 %	3,46	32	55,2 %	3,71	0,25
Alto	3	5,2 %	4,17	22	37,9 %	4,35	0,18
Muy alto				1	1,7 %	5,13	5,13

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la Tabla 3 se puede observar que los resultados obtenidos de las personas que decidieron participar en la implementación del programa la tendencia se encuentra en el nivel moderado a alto con una media en el *pretest* de 3,46 y en el *posttest* de 3,71 con una diferencia significativa de 0,25, seguido de moderado a bajo con una media en el *pretest* de 2,83 y en el *posttest* 2,79 reconociendo una diferencia significativa de 0,04, por último se identifica el nivel alto, el cual en el *pretest* marcó una media de 4,17 y en el *posttest* 4,35 resaltando una diferencia significativa de 0,18, los datos mencionados permiten identificar el impacto positivo que generó el programa implementado sobre esta dimensión, la cual se puede entender como el grado de independencia que alcanza una persona, lo cual le favorece ante las presiones sociales que lo impulsan a comportarse de maneras específicas, genera estrategias de autorregulación y es capaz de evaluarse con fines propios Ryff (como se citó en Cabrera, 2019).

Tabla 4. Dominio del entorno

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia posttest	% posttest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a bajo	2	3,4 %	2,83				2,83
Moderado a alto	35	60,3 %	3,71	4	6,9 %	3,58	0,13
Alto	21	36,2 %	4,42	29	50,0 %	4,75	0,33
Muy alto				25	43,1 %	5,51	5,51

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 4 describe los resultados obtenidos en *pretest* y *posttest* con respecto a la dimensión de dominio del entorno; en primera instancia se puede observar que la muestra evidencia una tendencia a un nivel moderado a alto con una media en el *pretest* de 3,71 y *posttest* 3,58 notando una diferencia significativa de 0,13, en continuidad a estos datos se encuentra que el nivel alto obtuvo en el *pretest* una media de 4,42 y *posttest* 4,75 con una diferencia significativa de 0,33, así mismo se encontraron cambios positivos en el nivel muy alto, el cual inicialmente presentó una media de 0 que incrementa después de la implementación del programa a 5,51, lo mencionado denota una diferencia significativa de 5,51, lo anteriormente mencionado hace

referencia a que el programa implementado ocasionó cambios positivos sobre los participantes con respecto a esta dimensión, de lo anterior se puede decir que los sujetos con un dominio del entorno son capaces de controlar y dominar su entorno, haciendo uso de las herramientas y oportunidades que el contexto les presente, sin dejar de lado sus necesidades y valores propios Ryff (como se citó en Cabrera, 2019).

Tabla 5. *Relaciones positivas*

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia posttest	% posttest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a bajo	5	8,6 %	2,73	1	1,7 %	2,50	0,23
Moderado a alto	9	15,5 %	3,78	8	13,8 %	3,67	0,11
Alto	33	56,9 %	4,63	26	44,8 %	4,85	0,22
Muy alto	11	19,0 %	5,33	23	39,7 %	5,57	0,24

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la dimensión de relaciones positivas en la Tabla 5 se puede observar que la mayor parte de la población en la evaluación de *pretest* se encuentra en un nivel alto con una media de 4,63 y en el *posttest* esta fue de 4,85 estos datos muestran una diferencia de 0,22, seguido a ello se encuentra el nivel muy alto el cual puntuó una media en el *pretest* de 5,33 y en el *posttest* 5,57 denotando una diferencia significativa de 0,24, lo anterior quiere decir que el programa implementado ocasionó cambios positivos sobre los participantes con respecto a esta dimensión, es decir, los participantes de la presente réplica investigativa experimentan relaciones cálidas, satisfactorias y de confianza con las personas que los rodean y se caracterizan por tener un interés notorio por el bienestar de los demás, producto de una fuerte empatía, permitiéndoles comprender mejor las relaciones humanas Ryff (como se citó en Cabrera, 2019).

Tabla 6. Crecimiento personal

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia postest	% postest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a alto	53	91,4 %	3,75	6	10,3 %	3,62	0,13
Alto	5	8,6 %	4,14	20	34,5 %	4,76	0,62
Muy alto				32	55,2 %	5,46	5,46

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 6 evidencia que la tendencia de la muestra con respecto al *pretest* y *postest* se encuentra en un nivel moderado a alto en el *pretest* con una media de 3,75 y en el *postest* una media de 3,62 demarcando una diferencia significativa de 0,13, así mismo se encuentra el nivel alto el cual en el *pretest* obtuvo una media de 4,14 y en el *postest* de 4,76 con una diferencia significativa de 0,62, finalmente en estos resultados se encontró que el nivel muy alto en el *pretest* presentó una media de 0, dato que se ve modificado significativamente en el *postest* dado que la media fue de 5,46, lo anterior denota una diferencia significativa de 5,46, los datos mencionados con antelación permiten identificar el impacto del programa implementado respecto a la dimensión de crecimiento personal que se comprende como un desarrollo continuo del sujeto, en el cual se va fortaleciendo las habilidades que este posee para alcanzar sus metas u objetivos, a fin de cumplir con su proyecto de vida planteado Ryff (como se citó en Cabrera, 2019).



BIENESTAR PSICOLÓGICO

Tabla 7. Niveles de bienestar psicológico

Nivel	Frecuencia pretest	% pretest	Media del rango	Frecuencia postest	% postest	Media del rango	Diferencia de medias
Moderado a alto	42	72,4 %	3,80	5	8,6 %	3,57	0,23
Alto	16	27,6 %	4,12	37	63,8 %	4,68	0,56
Muy alto				16	27,6 %	5,27	5,27

Nota. Elaboración propia.

Con respecto al constructo de bienestar psicológico la Tabla 7 contempla los resultados antes y después de la implementación del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, donde se puede visualizar mayores cambios en frecuencias, es decir, en el nivel moderado a alto se obtuvo en el *pretest* una media de 3,80 y en el *postest* una media de 3,57, lo cual denota una diferencia significativa de 0,23, así mismo en el nivel alto el *pretest* obtuvo una media de 4,12 y en el *postest* de 4,68 demarcando una diferencia significativa de 0,56 con respecto a las medias del rango, finalmente en el nivel muy alto en el *pretest* se obtuvo una media de 0, dato que cambia en el *postest* dejando una media de 5,27 demarcando una diferencia significativa de 5,27, estos datos permiten reconocer que el programa implementado marcó un impacto positivo sobre el bienestar psicológico de los participantes del presente estudio, lo cual se puede interpretar como que los participantes generaron una construcción de aspectos positivos que les permiten obtener satisfacción y sentido de autorrealización a nivel personal Peterson y Seligman (como se citó en Barahona et al., 2013).



ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA FLORECE

Para la presente investigación fue necesario realizar una adaptación contextual del programa a implementar, el cual parte de la revisión documental del programa “florece” para estudiantes universitarios adultos, creado por Cabrera (2019) quien aplicó su programa en una población estudiantil universitaria en la ciudad de San Juan de Pasto – Colombia, el cual tuvo una significancia estadística de ($,051$) en los resultados del bienestar psicológico, este programa fue diseñado bajo un enfoque transversal de la psicología positiva que es la indagación apreciativa de Coperrider de la mano de la teoría del florecimiento de Seligman y algunas estrategias cognitivas conductuales como las de Ellis y Beck.

En coherencia con lo mencionado, para la presente réplica investigativa se procedió a realizar una adaptación poblacional del programa “florece”, a este se le denominó “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, el cual se llevó a cabo como un curso virtual de 16 semanas, donde los participantes trabajaron seis módulos de cada una de las dimensiones estudiadas, en la presente réplica investigativa cada módulo tuvo una duración de una semana, para un total de seis semanas, las dos semanas restantes se dividieron en la implementación para realizar la introducción al curso, para realizar retroalimentación y cierre del mismo, finalmente se obtuvo ocho capítulos dentro de la cartilla, ocho videos de autoría de las investigadoras, siete destinos guiados y seis autorregistros, los cuales se condensan en una construcción de una representación gráfica del bienestar (eudagrafía). A diferencia del programa “florece” tiene una duración de 16 semanas, donde los participantes trabajaron seis módulos virtuales de cada dimensión estudiada en el presente trabajo. Cada módulo tuvo la duración de dos semanas, para un total de 12 semanas. Las cuatro semanas restantes se dividieron para dar comienzo, realizar la inducción y el cierre del curso. Finalmente, se obtuvo seis capítulos del libro, seis videos (sitio web), seis audios (sitio web), seis destinos guiados y seis autorregistros.

Con respecto a los componentes de la cartilla, los módulos se desarrollaron de la siguiente manera:

Inicialmente el desarrollo de la primera y segunda semana se lleva a cabo con recursos similares a los implementados por Cabrera (2019) en su programa “florece”,

algunos como audios, revisión documental, videos y una actividad adicional a fin de crear finalmente una representación gráfica del bienestar psicológico – eudagrafia, la diferencia con la presente réplica investigativa se encuentra en la metodología al momento de la implementación del programa, puesto que el programa “florece” contó con tiempos establecidos para la ejecución de cada actividad propuesta, mientras que en la “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador” los participantes al ser parte de un contexto organizacional contaron con flexibilidad horaria, a fin de que pudieran dar cumplimiento a las actividades en horarios que se acoplen y no interfieran con sus quehaceres cotidianos, lo que permitió que el desarrollo de estas se haga con mayor disposición y motivación, Herrero (2015) refiere que tener un horario flexible para la realización de actividades permite a las personas tener autonomía y motivación para la culminación de las mismas, permitiendo así encontrar un equilibrio entre lo personal y lo laboral. Otro de los aspectos importantes a mencionar se centra en que el abordaje de la temática de cada módulo fue transmitido por medio de videos, donde la esencia de una travesía medieval fue la base de la creación de los mismos. Autores como Huang y Aaker (2019) mencionan que hacer uso de metáforas en el proceso de aprendizaje hacen que lo aprendido se adquiera con mayor compromiso y motivación haciendo que esto se mantenga por más tiempo debido a la interiorización que se logra durante el proceso de ejecución de las actividades.

De igual manera en el desarrollo general de las actividades propuestas se tuvo en cuenta tutoriales y actividades similares que plantea el programa “florece”; sin embargo, en la senda de la mente se tienen en cuenta los tutoriales y acompañamientos vía telefónica, a través de la plataforma virtual, con foros reflexivos y por medio de correo electrónico, esto les permitió a los participantes objeto de estudio tener mayor información, interés y constancia en el cumplimiento de las actividades.

SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA DEL PROGRAMA

Para la verificación de las hipótesis se presenta a continuación, la significancia asintótica del bienestar psicológico y cada una de las dimensiones, de acuerdo con el *pretest* y *posttest* teniendo en cuenta la prueba de *Wilcoxon*, ya que los resultados obtenidos no son normales se rigen a la estadística no paramétrica de la siguiente manera:

Tabla 8. Prueba de Wilcoxon para bienestar psicológico y sus dimensiones

Variable	Significancia asintótica (prueba bilateral)
Bienestar psicológico	0,001
Autoaceptación	0,002
Propósito de vida	0,001
Autonomía	0,001
Dominio del entorno	0,007
Relaciones positivas	0,003
Crecimiento personal	0,007

Nota. Elaboración propia.

Una vez aplicada la prueba de *Wilcoxon* con el fin de comparar las diferencias entre las medias de los rangos de *pretest* y *posttest* sobre las dimensiones del constructo de bienestar psicológico, en la Tabla 8 se evidencia que todos presentan un valor de significancia inferior a 0,05, por lo anterior se puede confirmar la hipótesis de trabajo: existe influencia del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador” en un grupo de trabajadores de la Universidad Mariana y rechazar la hipótesis nula: no existe influencia del programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador” en un grupo de trabajadores de la Universidad Mariana, lo cual quiere decir que las diferencias que presentan los valores de las medias de los rangos de cada una de las dimensiones son significativos, denotando que el programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador” generó impacto en los participantes aumentando sus niveles de bienestar.

DISCUSIÓN

En ese orden de ideas, se identifica que, en los resultados de bienestar psicológico del *pretest* obtenidos en la presente investigación réplica el 72.45 % de la población evaluada se encasillaron en un nivel moderado – alto, lo cual es opuesto a los resultados encontrados por Carrillo y Coronel (2017) donde el 75 % de la población adulto mayor que evaluaron inicialmente se ubicaron en un nivel bajo; lo anterior probablemente se pudo deber a que la población investigada por Carrillo y Coronel contaba

con una variable sociodemográfica (edad) que posiblemente influyó en estos resultados, ya que esta población se encontraba entre las edades de 60 a 85 años, caso contrario a la población evaluada en el presente estudio quienes se encuentran en un rango de edad de 30 a 50 años, los resultados posiblemente se pueden ver relacionados como que a menor edad mayor bienestar psicológico, lo cual puede relacionarse a lo mencionado por Mayordomo et al. (2016) quienes refieren que a medida que la persona vivencie cambios a nivel evolutivo, la percepción de su bienestar psicológico se atenúa, estos cambios podrían ser debido a las nuevas experiencias que una persona debe asimilar y adaptar con el paso de los años. Otros autores como Romero et al. (2007), mencionan que varios factores sociodemográficos entre ellos la edad pueden ser influyentes en las decisiones, metas, propósitos etc., que tiene una persona durante su ciclo vital y estos a su vez contribuyen al bienestar psicológico.

Ahora bien, con respecto a las dimensiones de bienestar psicológico evaluadas en la presente investigación, se encontró que la dimensión de autoaceptación en los resultados del *pretest* de la población evaluada se encontraba en un nivel alto con una media en el rango de 4,51, los resultados son similares a los de Cabrera (2019) y López et al. (2015) donde sus resultados iniciales se ubicaron en un nivel alto con una media en el rango de 4,15 y 4,10 respectivamente. Con base a los datos mencionados con anterioridad, se encuentra que el grado de autoaceptación que poseen los participantes objeto de estudio probablemente se deba al contexto en el que se encuentran, por lo mencionado se trae a colación a Resines (como se citó en Irigorri y Romberg, 2012) quien menciona que la concepción que se tiene de sí mismos es aprendida directamente del contexto, a partir de la valoración que se construye del comportamiento y de cómo se percibe la opinión de los demás respecto a sí mismo; aunque con roles diferentes, los participantes de los estudios son parte de un contexto académico en donde están en un continuo aprendizaje, posiblemente estos cuentan con algunas herramientas que les permiten reconocer y aceptar las habilidades y debilidades que poseen, procediendo a fijar y concluir objetivos y metas propuestas.

Por su parte, la dimensión propósito de vida, en los resultados del *pretest* muestra que la mayoría de los participantes se encontraban entre los niveles moderado a alto con una media en el rango de 3,86, en contraste a los resultados obtenidos en la investigación de Cabrera (2019), el grupo experimental inicialmente tenía un nivel de propósito de vida alto con una media en el rango de 4.47 y en el estudio realizado por López et al. (2015), quien implementó un programa de bienestar psicológico e identificó la relación con el rendimiento académico, los resultados de su *pretest* indican que los estudiantes se encontraban inicialmente en un nivel alto con una media en el

rango de 4.10. De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se puede inferir que estos resultados se deben a que estas personas se encuentran en un momento de sus vidas en donde realizan un proceso continuo de formación y cumplimiento de objetivos y metas, algunos autores refieren que “el sentido, es pertenecer y estar al servicio de algo que considera más importante que el **yo**, por ejemplo, la misión del médico al salvar una vida, el artista a crear belleza, el psicólogo a promover la salud mental” (Seligman, 2011, p. 97). Lo mismo sucede con la población objeto de estudio de las tres investigaciones, ya que dentro del entorno en el que las personas se encuentran, estas tienen una intención la cual es culminar una carrera profesional, cumplir con las demandas del trabajo etc., para lo cual se plantean objetivos y metas en donde no solo en el transcurso del cumplimiento de estas se fortalezcan sus conocimientos, sino que también su crecimiento personal, estabilidad y competitividad.

De igual manera en la dimensión de autonomía, los participantes de este estudio se encasillaron inicialmente en un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,46, lo cual es similar a los resultados que encontró Cabrera (2019) en su investigación, en donde el grupo experimental antes de la implementación del programa “florece”, se encontraba en un nivel de autonomía alto con una media en el rango de 4.05, el nivel obtenido puede deberse posiblemente a que las dos investigaciones se llevaron a cabo dentro de un mismo contexto Institución de Educación Superior (IES), donde se promulga dentro de sus principios estéticos y afectivos la promoción de una autonomía para cada integrante de su institución, así se menciona, promover la autonomía que significaría dar el lugar y el tiempo necesarios para encontrar respuestas y propuestas de solución a los problemas del entorno”.

En continuidad con lo anteriormente mencionado, se trae a colación el estudio de Niño y Peña (2019), realizado en personas que trabajan y estudian, donde se encontró que la mayoría de la población evaluada tenía un nivel de autonomía medio según lo mencionan los investigadores, los resultados se deben posiblemente a que la población contaba con características que se veían influenciadas por el contexto y las personas que los rodean, en comparación con el estudio presente en donde la población investigada también hace parte de un contexto laboral, se encontró que el nivel de autonomía es moderado a alto, el cual se puede interpretar como similar al del estudio de Niño y Peña.

Es así entonces que para estos participantes pertenecientes a un contexto organizacional, quizás la necesidad de actuar en beneficio del bienestar psicológico se realiza a fin de obtener herramientas que les permitan alcanzar una mayor independencia

durante el desarrollo de su ciclo vital, así lo menciona Ryff (como se citó en Cabrera, 2019), donde refiere que este constructo abarca el grado de independencia que un individuo adquiere durante el desarrollo de su ciclo vital, se trata básicamente de la forma en cómo el individuo resiste las diferentes presiones sociales que este enfrente en su día a día, que lo impulsan a pensar y actuar de diferentes maneras, una persona con autonomía es capaz de autoevaluarse y hacer consciencia de lo que quiere y lo que hace, caso contrario cuando una persona tiene baja autonomía mantiene alerta ante las acciones y quehaceres de lo que los demás hagan o deseen hacer.

Avanzando con el tema, respecto a la dimensión de dominio del entorno, los participantes del presente estudio investigativo inicialmente se encontraban con un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,71, los resultados obtenidos en el presente estudio son diferentes a los reflejados por Cabrera (2019), el cual obtuvo inicialmente un nivel alto con una media en el rango de 4,32 en su población con respecto a esta dimensión, estos resultados difieren de lo postulado por González-Villalobos y Marrero (2017) quienes mencionan que las personas que llevan una rutina activa a nivel laboral y estudiantil siempre contarán con mayor dominio del entorno, generando en aquellas personas mayor felicidad y satisfacción con la vida; asimismo los resultados arrojados por el *pretest* se contraponen a lo mencionado por Mayordomo, et al. (2016) quienes refieren que las personas con mayor edad obtienen mayor dominio del entorno en comparación con personas que están culminando su edad juvenil e iniciando la etapa de la adultez, lo anterior puede deberse a que la población de la presente réplica investigativa cuenta con algunas características sociodemográficas como (el desempeño actual o la edad), puesto los participantes son trabajadores con un rango de edad de 30 a 50 años y los participantes del estudio de Cabrera (2019) son estudiantes de un rango de edad de 19 a 30 años.

Prosiguiendo con la discusión se encuentran que en los resultados del *pretest* la mayoría de las personas que hicieron parte de la presente investigación inicialmente se encontraban en un nivel alto con una media en el rango de 4,63 con respecto a la dimensión de relaciones positivas, estos resultados son diferentes a los expuestos por Cabrera (2019) en su investigación, puesto que con respecto a esta dimensión los estudiantes universitarios puntuaron un nivel de moderado a alto con una media en el rango de 3,87 antes de la implementación del programa. Los resultados mencionados se deben quizás a que la población del presente estudio se encuentra dentro de un contexto laboral, en donde se les facilita desarrollar potencialidades y habilidades encaminadas a entornos laborales saludables, así lo mencionan Palma-Candia et al. (2016), que las personas que participan activamente en el contexto que los rodea les

permite tener buenas relaciones, dar sentido y control a su vida, generando pertenencia, motivadores y horizonte a su quehacer dentro de un contexto.

Finalmente, la población evaluada en el presente estudio, en el *pretest* se ubicaron en un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,75 en la dimensión de crecimiento personal, en comparación con la investigación de Cabrera (2019), donde los resultados del *pretest* indicaron que los participantes se encontraban inicialmente en un nivel alto con una media en el rango de 4,89, los resultados para la presente investigación probablemente se deban a que la concepción que los trabajadores tienen sobre su entorno laboral se encuentre encaminada principalmente a que este no cumple satisfactoriamente con algunas de sus expectativas personales en relación con las laborales, lo mencionado lo refiere Montoya et al. (2008) en su investigación, donde se logra identificar que la motivación, la percepción y las acciones que la organización tome en pro del bienestar de los trabajadores, generará influencia en como estos crecen a nivel profesional y personal.

Continuando con el orden planteado con anterioridad, se procede a dar cumplimiento al tercer objetivo específico, donde se encontró que la población investigada con respecto al bienestar psicológico generó un cambio evidenciado en sus frecuencias y en sus medias, puesto que la frecuencia obtenida en el *pretest* fue del nivel de moderado – alto con una media en el rango de 3,80, a llegar en el *posttest* a dos frecuencias dominantes, en los niveles alto con una media en el rango de 4,68, seguido de un nivel muy alto con una media en el rango de 5,27, estos resultados se asemejan a los expuestos por Cabrera (2019) en su investigación debido a que su población antes de la implementación del programa obtuvo un nivel alto con una media en el rango de 4,29, dato que después de la implementación se mantiene en el mismo nivel, pero su media incrementa a 4,56. De lo anteriormente mencionado se logra evidenciar que el programa implementado por la presente réplica investigativa obtuvo cambios más notorios en su población, puesto que la evaluación del *posttest* evidencia el alcance de un nivel muy alto a diferencia del programa implementado por Cabrera (2019), lo anterior posiblemente se debe a que las poblaciones en cuestión tienen diferencias a nivel de su ciclo vital. En ese orden de ideas, se puede decir que las personas adultas reciben el aprendizaje de una manera más subjetiva, donde aspectos como la motivación juega un papel importante, convirtiendo lo aprendido en una evolución personal de mejoramiento y no en un objetivo de cumplimiento académico (Cuenca, 2011). Así lo refieren algunos autores “la percepción de un locus interno de causalidad respecto a una actividad tenderá a acentuar la motivación intrínseca por esta actividad” Ryan, Cornell y Ceci (como se citó en Cuenca, 2011, p. 241).

Llegados a este punto se logra identificar en la presente réplica investigativa que el crecimiento personal es la dimensión que tuvo cambios más notorios, pasando de un nivel moderado – alto con una media en el rango de 3,75 en el *pretest* a un nivel muy alto con una media en el rango de 5,46 en el *postest*, lo cual significa que los participantes cuentan con mayores herramientas que les permite alcanzar sus metas a fin de cumplir un proyecto de vida, para autores como Aron y Milicic (como se citó en Jiménez, 2015) el crecimiento personal se concibe como el desarrollo continuo de capacidades, habilidades, conocimientos, potencialidades etc., de las personas durante su ciclo vital, que les permite plantear y cumplir proyectos o metas que se proponen. Estos cambios son semejantes a los encontrados en la investigación de Cabrera (2019), en el cual después de la implementación del programa “florece”, la dimensión que obtuvo mayores cambios después de la implementación del programa fue la misma del presente estudio, donde en el *pretest* obtuvo un nivel alto con una media en el rango de 4,89 pasando a un nivel muy alto 5,11, los datos referenciados en las dos investigaciones pueden deberse a que la dimensión de crecimiento personal es determinante para el incremento del bienestar psicológico, autores como Coral et al. (2019) mencionan que una persona con una percepción de crecimiento personal, tiene una sensación de desarrollo continuo; se ve a sí mismo creciendo y expandiéndose, está abierto a nuevas experiencias, tiene sentido de darse cuenta de su potencial, ve una mejora en sí mismo y en su comportamiento a lo largo del tiempo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se puede decir que los resultados obtenidos quizás se deban a que dentro de las actividades implementadas se consideró el vínculo que tiene el crecimiento personal con las fortalezas de carácter, estas posiblemente permitieron que los participantes descubran sus virtudes y las enfoquen en la construcción de proyectos encaminados al mejoramiento de su vida en los diferentes espacios que se desenvuelven; Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla (2015) mencionan que trabajar en las fortalezas, capacidades y debilidades, como en la forma de pensar, sentir, actuar entre otros aspectos, ayudarán a fortalecer y mejorar el desempeño, permitiendo que las personas alcancen un óptimo desarrollo en cualquier contexto en el que se encuentren y por ende un mayor crecimiento personal.

En este sentido, se concibe otro aspecto que probablemente influyó en los resultados obtenidos con respecto a esta dimensión, como lo es la orientación vocacional, donde puede ser que los participantes de la presente réplica investigativa cuenta con una formación profesional previa la que quizás cumple con las expectativas propias de cada persona, en el estudio de Jiménez (2015), una población de docentes incrementó en la dimensión de crecimiento personal a partir de la recepción de orien-

taciones vocacionales, los logros obtenidos en esta investigación son respaldados bajo la teoría de Arón y Milicic (como se citó en Jiménez, 2015), quienes mencionan que para poder alcanzar un crecimiento personal óptimo, el individuo debe contar con una orientación vocacional previa a la elección de la carrera profesional, pues de esta manera se garantizará la calidad de trabajo y trabajadores que se tendrán, lo anterior sería entendido como una acción de prevención de la salud mental.

Avanzando en el tema, en los resultados obtenidos después de la implementación del programa, se logró evidenciar que otra de las dimensiones que denota cambios positivos fue la de dominio del entorno, donde esta cambia de un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,71 a una distribución de las más altas frecuencias en los niveles alto con una media en el rango de 4,75 y muy alto con una media en el rango de 5,51, lo cual denota que la mayoría de los participantes de la presente réplica investigativa quizás tiene un sentido de dominio y competencia en el manejo del entorno, controlan un conjunto complejo de actividades externas, hacen un uso efectivo de las oportunidades circundantes y son capaces de elegir o crear contextos adecuados a las necesidades y valores personales, después de la implementación del programa, lo anterior lo refieren Muratori et al. (2015) quienes mencionan que las personas que son capaces de alcanzar un dominio del entorno pueden manejar y controlar un conjunto complejo de actividades externas, haciendo uso adecuado de los recursos del entorno que se presentan en determinadas circunstancias lo que les permite construir nuevos contextos.

Los resultados anteriormente mencionados se relacionan medianamente con los obtenidos por Cabrera (2019), donde los estudiantes universitarios obtuvieron un nivel alto con una media en el rango de 4,32 en el *pretest* y nivel alto con una media en el rango de 4,57 en el *posttest*; aunque los niveles se mantuvieron se evidencia que si existió un cambio, en comparación con los resultados obtenidos en la presente investigación se puede inferir que la implementación de un ensayo de conducta en las actividades correspondientes a esta dimensión permitieron que los participantes no solo analicen y construyan sus creencias, como lo hizo en su programa Cabrera en el 2019, sino que también complementa estas actividades con la simulación y práctica de una situación en particular, lo cual permitió que los participantes se preparen para enfrentar situaciones similares en su cotidianidad. Lo mencionado con antelación lo refiere Caballo (como se citó en Vera-Villarroel et al., 2015) quien dice que un ensayo conductual permite que una persona anticipe comportamientos a situaciones de su vida diaria.

Por otra parte, se encontró que los resultados de *pretest* y *postest* con respecto a la dimensión de propósito de vida también tuvo cambios que pasaron de un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,86, a una frecuencia mayor en los niveles de alto con una media en el rango de 4,78 y muy alto con una media en el rango de 5,67 en el *postest*; en contraste con el estudio realizado por Cabrera (2019) se encontró que esta dimensión mantuvo su nivel alto pero la media varía de 4,47 a 4,81, estos resultados permite inferir que la mayoría de los participantes del presente estudio después de la implementación del programa aumentaron la visión de sus metas y posiblemente generaron un sentido de dirección; dándole valor a lo experimentado en el pasado y en el presente, lo anterior lo refiere (Cabrera, 2019), quien menciona que la autodeterminación, el logro de metas, el sentido de la vida, la actualización de potencialidades, los retos existenciales y la autorrealización son aspectos esenciales para el bienestar de la persona.

A partir de lo anterior, se puede decir que los resultados del presente estudio en comparación con los de Cabrera, se deben posiblemente al ciclo vital por el cual los participantes del presente estudio están pasando, puesto que los sujetos de investigación del estudio de Cabrera en el 2019, al ser estudiantes se encuentran en un proceso de formación, que posteriormente será la base para la construcción de metas planteadas durante su vida, mientras que la mayoría de la población de la presente réplica investigativa se caracteriza por ser parte de una organización, en donde ejecutan funciones encaminadas a una formación profesional previamente recibida, lo que hace que esta población se encuentre en el proceso de cumplimiento y fortalecimiento de sus metas propuestas con anterioridad, “si, por un lado, el joven está por construir su proyecto de vida, el adulto joven se está estabilizando profesionalmente y constituyendo familia” así lo mencionan (Avellar de Aquino et al., 2017, p. 377). De igual manera desde el punto de vista de la logoterapia, los mismos autores refieren que tener un sentido en la vida es una condición necesaria, que se presenta en los ciclos de la vida, incluso en la tercera edad, por lo que se puede presumir que la percepción ontológica del tiempo desempeña un papel relevante en esta evaluación.

Así mismo, se encontró que la dimensión de autoaceptación dejó a la mayor parte de la población investigada en el *postest* en los niveles de alto con una media en el rango de 4,74 y muy alto con una media en el rango de 5,48, estos resultados variaron dado que en la evaluación inicial del *pretest* de esta dimensión su mayor frecuencia se encontró solamente en el nivel alto con una media en el rango de 4,51, estos resultados denotan que la mayoría de los participantes después de la implementación del programa se sienten más conformes consigo mismos, aceptando lo positivo y ne-

gativo de quienes son, pues se sienten seguros y se anteponen a las personas y contexto que los rodea (Cabrera 2019). Teniendo en cuenta los datos obtenidos se trae a colación el estudio de Meléndez (2011), él evaluó una población de trabajadores, donde se pretendía verificar si existe relación entre la autoestima y sus dimensiones con el desempeño laboral, de sus resultados se encontró que la dimensión de autoaceptación cuenta con una relación con el desempeño de las personas dentro de su contexto laboral, lo que quiere decir que en cuanto la autoaceptación incrementa el desempeño laboral también lo hará. Este estudio es importante referenciarlo en la presente réplica investigativa dado que posiblemente los participantes que aumentaron sus niveles de autoaceptación después de la implementación del programa pueden actualmente contar con un mejor rendimiento y desempeño dentro de su contexto organizacional.

Dicho esto es importante mencionar a autores como Castro y Resines (como se citó en Iragorri y Romberg, 2012), quienes refieren que las personas con alta autoestima, autoimagen y autoconcepto dentro del entorno laboral suelen caracterizarse por superar problemas, dificultades personales, así mismo tienen la capacidad de afianzar y fortalecer su personalidad, creatividad y la innovación que se requiera en las diferentes actividades a desarrollar, asumiendo así responsabilidades con compromiso y optimismo, de igual manera mencionan que las personas que se identifiquen con estas características tienen mayor facilidad de relacionarse con las diferentes personas que hacen parte del entorno laboral, aceptando y respetando a las demás personas, teniendo en cuenta las diferencias individuales, de no cumplir con lo mencionado puede generar una baja autoestima en el trabajador afectando su desempeño en todos los campos de su vida.

Avanzando en el tema se trae a colación la dimensión de autonomía, la cual obtuvo inicialmente un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,46, resultados que posteriormente a la aplicación del programa mostraron que las frecuencias más altas se distribuyeron en los niveles moderado a alto con una media en el rango de 3,71 y alto con una media en el rango de 4,35, estos resultados denotan que los participantes de la presente réplica investigativa cuentan quizás con mejores habilidades para autoevaluarse, desenvolverse en su entorno laboral generando un grado de independencia resistiendo y enfrentando situaciones o contextos que sean un reto para ellos, lo anterior lo refiere Ryff (como se citó en Cabrera, 2019). Los resultados referidos con anticipación tienen una tendencia a aumentar, como en el estudio de Cabrera (2019) donde se identifica que, aunque el nivel de *pretest* y *postest* fue alto su media incrementó de 4,05 a 4,24 después de la implementación del programa. Por lo

anterior se puede decir que los participantes del presente estudio con la aplicación del programa son capaces de ser más autónomos dentro de su contexto laboral, así como también posiblemente pueden generar mayores competencias en pro de un buen desarrollo organizacional, este no solo a nivel general o de la organización, sino que también a nivel personal, ya que al ser capaces de cumplir con sus propósitos organizacionales aportan de cierta manera a el cumplimiento de sus propias metas. Faya et al. (2018) lo refiere de la siguiente manera:

La autonomía es un constructo que podría mejorarse aumentando la capacidad del trabajador en influir en su contexto laboral, por ejemplo, distribuir su tiempo, método, velocidad y ritmo de trabajo, agendar sus actividades a su comodidad, aspectos como los mencionados favorecen su rendimiento dentro de la organización, la productividad de la empresa, además de prevenir el estrés y absentismo laboral. (p. 100)

Prosiguiendo con la discusión del tercer objetivo específico se encuentra la dimensión de relaciones positivas, la cual dejó en evidencia que los participantes del estudio presente inicialmente se encontraban en un nivel alto con una media en el rango de 4,63, pasando sus mayores frecuencias en el *postest* a los niveles alto con una media en el rango de 4,85 y muy alto 5,57, denotando que algunos participantes actualmente cuentan con relaciones intrapersonales más cálidas con las personas que los rodean, así como también cuentan probablemente con la capacidad de generar mayor empatía y comunicación con las personas que se conoce o con quienes se quiere iniciar relaciones basadas en la confianza y la lealtad. En comparación con los datos arrojados por la investigación de Cabrera (2019) se logró identificar que su población cambio de un nivel moderado a alto con una media en el rango de 3,87 a un nivel alto con una media en el rango de 4,16 después de la implementación del programa.

Los resultados obtenidos quizás se deban a las características de las poblaciones mencionadas, puesto que en el estudio de Cabrera en el 2019 la mayoría de los participantes aún se encuentran en un proceso de desarrollo dentro de su ciclo vital, por lo cual afianzar unas buenas relaciones se les dificultará un poco más en comparación con la población de la presente réplica investigativa, así lo menciona Lacunza, A. & Contini, E. (2016).) las personas que se encuentran en un desarrollo dentro de su ciclo vital principalmente los adolescentes se les dificulta generar relaciones interpersonales seguras y estables, pues se encuentran en un proceso donde la apertura de estas se encamina más hacia un reto y competencia entre pares, más que un proceso de cooperación y compañerismo, en contraste con la población del presente estudio

se encuentra que al ser estos una población que hace parte de un contexto organizacional posiblemente cuentan con relaciones interpersonales ligadas a la cooperación y confianza, ocasionando a partir de estas mayores experiencias positivas, quienes son capaces de alcanzar lo mencionado con anterioridad Tan y Lin (como se citó en Gallardo et al., 2010) refieren que serán más capaces de sentirse conformes dentro de su contexto laboral, permitiéndose experimentar sentimientos positivos y de afinidad con las personas que los rodean e interactúan.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo general de este estudio se contempla lo mencionado durante esta discusión y los valores de significancia obtenidos a partir de la prueba estadística de *Wilcoxon*, la cual da evidencia de la efectividad del programa, “La senda de la mente, florece hacia el bienestar psicológico del trabajador,” sobre un grupo de trabajadores de la Universidad Mariana, denotando que los valores correspondientes a cada una de las dimensiones del bienestar psicológico obtuvieron una significancia asintótica inferior a 0,05 ($P < 0,05$). Estos resultados superan a los expuestos por Cabrera (2019) en su estudio, puesto que obtuvo unos valores de significancia por encima de la puntuación que la prueba de *Wilcoxon* establece para determinar que hubo un impacto de una variable; lo mencionado se observó principalmente en las dimensiones de autoaceptación ($p > 0,200$), autonomía ($p > 0,262$) y dominio del entorno ($p > 0,414$). La anterior diferencia puede deberse quizás a la implementación de las recomendaciones del estudio guía de Cabrera (2019) y a las estrategias de acompañamiento que se utilizaron en el presente estudio, como la capacitación inicial de la plataforma y en el desarrollo de cada uno de los módulos del curso, así como también el acompañamiento por medio de las TIC, esto a fin de que cada participante tenga el conocimiento de cómo acceder a la información y realizar las actividades propuestas, ya que brindar un acompañamiento a las personas en el desarrollo de tareas propende a generar autonomía, desarrollo de hábitos, rutinas de estudio, mayor interés y motivación por lo que se está realizando muy en relación con la propuesta de Montessori.

En ese mismo orden de ideas, se identifica que el resultado estadístico de significancia del constructo de bienestar psicológico que se obtuvo en la población después de la implementación del programa fue inferior al 0,05 ($p < 0,001$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, reconociendo que si existe una influencia positiva y significativa del programa implementado sobre el bienestar psicológico de los participantes de la presente réplica investigativa. Estos resultados fueron más favorables que los obtenidos por Cabrera (2019) en su estudio, puesto que estos en la prueba de *Wilcoxon* para bienestar psicológico fueron su-

periores al 0,05 ($p > 0,051$), marcando que el programa implementado en el presente estudio tuvo mayor influencia sobre el bienestar psicológico de la población objeto de estudio, lo mencionado quizás se debió a la adaptación transcultural que se realizó del programa guía “florece” dirigido a estudiantes al programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador” enfocándolo a la población trabajadora, entendiendo la función de este programa como un factor que promueve el bienestar psicológico, puesto que este probablemente se convirtió en un aspecto motivacional para esta población permitiéndoles adquirir herramientas, recursos, etc., que les influyó positivamente en su nivel de bienestar psicológico. Cabrera (2019) refiere que implementar programas dirigidos a mejorar el bienestar de las personas aportan de cierta manera a la promoción y prevención de la salud física y mental del ser humano.

Por último, es importante mencionar la investigación de López et al., en el 2015, la que se enfocó en la implementación de un programa de bienestar psicológico en estudiantes de secundaria, obtuvieron una influencia significativa menor a 0,05 en la prueba de *Wilcoxon* ($p < 0,45$), apoyando los resultados obtenidos en la presente investigación, los cuales enmarcan el impacto positivo en el bienestar de la población objeto de estudio.

Este suceso puede atribuirse a que en las dos investigaciones se mantuvo un acompañamiento constante sobre los participantes, así como también se brindó la oportunidad de que cada persona realice el desarrollo del programa ajustando su disponibilidad horaria, lo anterior permitió que los participantes realicen las actividades con un mayor grado de autonomía y motivación intrínseca a fin de generar un equilibrio entre dos esferas, entre lo laboral o académico y lo personal (Herrero, 2015).



CONCLUSIONES

Se identificó que la población objeto de estudio, puntuó un nivel moderado con respecto a su bienestar, estos resultados dejan en evidencia que los trabajadores, aunque no reflejan niveles bajos denotan la necesidad del incremento de este constructo.

Se realizó una adaptación transcultural del programa de base “florece”, el cual se denominó “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”.

Al finalizar la implementación del programa mencionado en este estudio los participantes incrementaron su nivel de bienestar psicológico significativamente, según el estadístico de *Wilcoxon* ($p < 0,001$) entre los resultados de *pretest* y *posttest*, permitiendo inicialmente rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo de esta investigación, denotando que el programa “La senda de la mente: florece, hacia el bienestar psicológico del trabajador”, sí influyó sobre el bienestar psicológico de los trabajadores de la Universidad Mariana.

El programa implementado influyó de manera más significativa sobre las dimensiones de crecimiento personal ($p < 0,07$), dominio del entorno ($p < 0,07$) y propósito de vida ($p < 0,01$) subiendo a niveles altos y muy altos con respecto a los resultados iniciales. Aunque sus cambios no fueron tan significativos se logró identificar que las dimensiones de **autonomía, autoaceptación y relaciones positivas** tuvieron cambios los cuales permiten identificar que, aunque los participantes hagan parte de un contexto organizacional también pueden mantener acciones que generen independencia.



REFERENCIAS

Avellar de Aquino, T., Veloso, V., Salvino, E. y Bandeira, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 375-386. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>

Barahona, E. Sánchez, C. y Urchaga, J. (2013). La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_5.pdf

Barrantes-Brais, K. y Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>

Bolaños, A., Herrera, J. y Cabrera, C. (2019). Nivel de calidad de los procesos de gestión humana de la Universidad Mariana Réplica [Tesis de pregrado, Universidad Mariana, San Juan de Pasto].

Cabrera, C. y Rivera-Porras, D. (2019). Diseño del programa de bienestar psicológico de educación en salud online “florece” para contextos universitarios. *Revista AVFTA*, 38(5), 533-539. http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_5_2019/4_dise_pro_bienesta.pdf

Cabrera, C. (2019). *Influencia del programa virtual: florece en el nivel del bienestar psicológico de un grupo de jóvenes estudiantes de una institución superior de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Baja California].

Cabrera-Gómez, C., Caldas- Luzeiro, J., Rivera-Porras, D. y Carrillo- Sierra, S. (2019). Influencia del programa “florece” en el nivel del bienestar psicológico de un grupo de jóvenes universitarios. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5). 553-562. https://www.researchgate.net/publication/339025642_Influencia_del_programa_Florece_en_el_bienestar_psicologico_de_jovenes_universitarios

Carrillo, C. y Coronel, R. (2017). *Programa de psicología positiva en el bienestar psicológico subjetivo material en adultos mayores-Lambayeque* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán, Reque, Perú].

Coral, J., Ramos, A. y Villota, K. (2019). *Relación entre satisfacción laboral y bienestar psicológico en personal administrativo de una institución privada de educación superior de San Juan de Pasto* [Tesis de pregrado, Universidad Mariana San Juan de Pasto, Colombia].

Cuenca, E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Psicología y educación*, 6, 239-254. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf>

Faya Salas, A. & Herrera Salazar, M. & M. Hernández, R., & Venturo Orbegoso, C. (2018). *Autonomía del trabajo y satisfacción laboral en trabajadores de una universidad peruana. Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(3), 43-56. [fecha de Consulta 4 de Mayo de 2021]. ISSN: 2225-7136. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467657107003>

Gallardo, R., Carmona, M. y Novales, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2), 193-202. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000200009&lng=pt&tlng=es

González-Villalobos, José Ángel, & Marrero, Rosario Josefa (2017). *Determinantes sociodemográficos y personales del bienestar subjetivo y psicológico en población mexicana. Suma Psicológica*, 24(1), 59-66. [fecha de Consulta 4 de Mayo de 2022]. ISSN: 0121-4381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134252832007>

Herrero, G. (2015). ¿Cómo evitar el choque de generaciones en la oficina? Obtenido de Forbes.com.mx: <https://www.forbes.com.mx/como-evitar-el-choque-de-generaciones-en-la-oficina/>, consulta 7 de Agosto de 2017

Huang, S.-C., & Aaker, J. (2019). It's the journey, not the destination: How metaphor drives growth after goal attainment. *Journal of personality and social psychology*. <https://doi.org/10.1037/pspa0000164>

Iragorri, I. y Romberg, A. (2012). *La autoestima como fuerza motivadora de los trabajadores en la empresa moderna* [Tesis de pregrado, Universidad de Sabana, Chía, Colombia].

Jiménez, E. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras de educación primaria: aportes de la orientación. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(1), 1-29. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17624>

Lacunza, A. & Contini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 16(2), 73-94. <https://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>

López, G., Barranco, C. y Ramírez, O. (2015). *Implementación de un programa de bienestar psicológico y su relación con en el rendimiento académico de estudiantes de séptimo grado de básica secundaria* [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla, Colombia].

Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E. y Meléndez, J. (2016). Bienestar psicológico en función de la etapa de vida, el sexo y su interacción. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 101-112. <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.bpfe>

Meléndez, D. (2011). Relación entre autoestima y desempeño laboral en un grupo de mensajeros de una empresa dedicada a repartir correspondencia, ubicada en la Ciudad de Guatemala [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/43/Melendez-Dale.pdf>

Montoya, B., & Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.

Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S. y González, J. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhē*, 4(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900>

Palma-Candia, O., Hueso-Montoro, C., Ortega-Valdivieso, A., Montoya-Juárez, R. y Cruz-Quintana, F. (2016). Factores sociodemográficos y de participación social relacionados con el bienestar psicológico en adultos mayores en la región de Magallanes, Chile. *Rev Med*, 144, 1287-1296. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n10/art08.pdf>

Romero Carrasco, Alicia E., García-Mas, Alexandre, & Brustad, Robert J.. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347. Retrieved May 04, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000200012&lng=en&tlng=es.

Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.

Universidad Mariana. (2011). Proyecto Educativo institucional. <http://www.uma-riana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>

Vera-Villaruel, P., Valenzuela, P., Abarca, O. y Ramos, N. (2015). Evaluación de una intervención conductual intensa y breve para el manejo de estados emocionales: un estudio piloto. *Acta Colombiana de Psicología*, (13), 121-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79880107>



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

