



**Universidad
Europea** MADRID

Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en gratitud para profesores

Máster de Psicología General Sanitaria

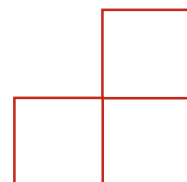
Autora: M^a de los Ángeles Cases Álvarez Tutor: Enrique Gil González

Fecha de realización del trabajo

Febrero 2022

Campus Villaviciosa de Odón
Calle Tajo S/N, Villaviciosa de Odón
28670 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid



Agradecimientos

“Siempre hay flores para aquellos que quieren verlas” (Henri Matisse, 1869-1954)

Cómo no dedicar las primeras líneas de este trabajo a agradecer, si ha sido el agradecimiento el que ha impulsado toda esta investigación.

En primer lugar, quiero dar gracias a mi familia, amigos, compañeros de facultad y de trabajo, que me han animado, apoyado, y acompañado en este tiempo intenso de investigación. Junto a ellos, agradecer a aquellos que me enseñaron a reconocer y practicar la gratitud; a saborear lo pequeño de cada día y a rescatar aprendizajes en las dificultades.

También quiero agradecer a cada uno de los profesores que han participado en esta investigación, sin su colaboración, este trabajo no hubiera sido posible. Gracias a mi tutor de prácticas, por su guía y supervisión.

Asimismo, me gustaría agradecer a tantos psicólogos que, desde distintos continentes, han intuido que la gratitud podía ser valiosa, han dedicado tiempo y esfuerzo para investigar sobre ella, la han conceptualizado y la han convertido en una herramienta terapéutica. Gracias también a quienes desde el ámbito educativo o desde cualquier otro, potencian esta fortaleza.

Me gustaría terminar con un verso de una preciosa canción de Mercedes Sosa, deseando que sea el eco que resuene en la experiencia interior de cada persona: *Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

Resumen

El malestar docente es un fenómeno preocupante que se ha visto agravado por el impacto de la pandemia. Por tanto, se hace necesario un plan de apoyo a los docentes que les proporcione; soporte emocional, favorezca su bienestar y disminuya el estrés laboral. Esta investigación busca dar respuesta a esta necesidad a través de la psicología positiva. En concreto, se propone comprobar la efectividad de un programa de entrenamiento en gratitud para aumentar el bienestar: reducir la ansiedad, la depresión y el burnout y, aumentar la gratitud y la satisfacción con la vida. La muestra está compuesta por 106 profesores españoles de enseñanza reglada; 50 de los cuales realizaron un ejercicio diario de gratitud durante tres semanas, mientras que los otros 56 conformaron el grupo control. Se tomaron medidas pretest y posttest a ambos grupos. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en ansiedad, depresión, gratitud y agotamiento emocional (subescala de burnout). Por el contrario, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en satisfacción con la vida, ni en despersonalización y realización personal (subescalas de burnout). Se concluye que el entrenamiento en gratitud puede ser una herramienta adecuada para la promoción del bienestar en los docentes. No obstante, son necesarias futuras investigaciones para conocer si estos cambios se mantienen a largo plazo, así como, para estudiar los efectos del componente prosocial de la gratitud y sus beneficios para el bienestar docente.

Palabras clave

Bienestar, profesores, entrenamiento en gratitud, psicología positiva.

Abstract

Teacher distress is a worrying phenomenon that has been aggravated by the impact of the pandemic. Therefore, there is a need for a support plan for teachers that provides them with emotional support, favors their well-being and reduces work stress. This research seeks to respond to this need through positive psychology. Specifically, it intends to test the effectiveness of a gratitude training program to increase well-being: decrease anxiety, depression and burnout, and increase gratitude and satisfaction with life. The sample is composed of 106 Spanish teachers in formal education; 50 of them performed a daily gratitude exercise for three weeks, while the remaining 56 formed the control group. Pre-test and post-test measures were taken for both groups. The results show statistically significant differences in anxiety, depression, gratitude and emotional exhaustion (burnout subscale). However, no statistically significant differences were observed in life satisfaction, depersonalization or self-fulfillment (burnout subscales). It is concluded that gratitude training can be an appropriate tool for the promotion of well-being in teachers. Nevertheless, future research is needed to determine whether such changes are maintained in the long term, as well as to study the effects of the prosocial component of gratitude and its benefits for teacher well-being.

Keywords

Gratitude training, positive psychology, teachers, well-being.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen	3
Palabras clave	3
Abstract	3
Keywords	3
1. Introducción	5
1.1. Estado de la cuestión	5
1.2. Objetivos e hipótesis	12
2. Materiales y métodos	14
2.1. Muestra	14
2.2. Procedimiento	14
2.3. Instrumentos y materiales	15
2.4. Diseño	17
2.5. Análisis estadístico	17
3. Resultados	18
3.1. Resultados descriptivos	18
3.1.1 Análisis descriptivo de los datos sociodemográficos	18
3.1.2. Análisis descriptivo de las variables dependientes	19
3.2. Resultados estadísticos	25
4. Discusión	30
5. Referencias bibliográficas	35
6. Anexos	40

1. Introducción

1.1. Estado de la cuestión

Cada vez se está reconociendo más la importancia que tienen los factores psicosociales en los contextos laborales. Con factores psicosociales, me refiero a las condiciones, favorables o desfavorables, que están presentes en una situación laboral, y que se relacionan directamente con las características del puesto de trabajo, con la tarea a realizar, con cómo esta se organiza, e incluso, con el ambiente laboral. Cada uno de estos factores tiene la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras (Gil-Monte, 2009).

Aspectos como; altas exigencias en el trabajo, bajo nivel de control sobre los procesos laborales, elevado ritmo e intensidad del mismo o deficiente organización de las tareas, son los principales estresores laborales (Vieco et al., 2018). Sumado a esto conviene señalar que, las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales ocurridas en los últimos 25 años, han desencadenado importantes fuentes de estrés en el mundo laboral (Gómez et al., 2014).

Sin duda, el impacto de todos estos estresores tiene importantes repercusiones personales, económicas y sociales. Así, autores como Guerrero y Rubio (citado en Serrano et al., 2003), señalan que el 50% de las bajas laborales de Unión Europea están relacionadas directamente con el estrés. Por otro lado, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo, realizó en 2011 la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011). En ella, varios indicadores relativos a las exigencias derivadas de factores psicosociales tales como la percepción de tener mucho trabajo y sentirse agobiado, el tener que trabajar muy rápido o deber atender varias tareas al mismo tiempo, han empeorado con respecto a cuatro años antes. Asimismo, este estudio señala que el 29,2% del personal docente experimenta que tiene mucho trabajo y, se siente agobiado.

Este malestar docente es un fenómeno alarmante que afecta a la mayoría de los países occidentales, preocupando especialmente cuando este conjunto de sensaciones va generando un desgaste personal que puede conducir al estrés crónico y finalmente, derivar en el síndrome de burnout (Quaas et al., 2009). Además, la pandemia del coronavirus Sars-Cov-2 (COVID-19) ha tenido un fuerte impacto en la comunidad educativa. Tal y como indican Hernández et al. (2021), la situación de la pandemia, el confinamiento y las clases online han tenido repercusiones negativas, a nivel emocional, en los diferentes miembros de la comunidad educativa. Estos autores señalan que, tras la

pandemia, se hace necesario establecer un plan de apoyo a los docentes que les proporcione soporte emocional, favorezca el bienestar psicológico y disminuya el estrés laboral. Sin duda, este problema afecta tanto a la salud de los profesores como a la calidad de la enseñanza (Mañas et al., 2011).

Por todo esto, dado el impacto de la pandemia y el acelerado cambio social, laboral y tecnológico al que se ve sometidos, entre otros, los docentes, y, para reducir el impacto de los estresores laborales antes mencionados, se hace necesario potenciar las creencias de eficacia del profesorado (Serrano et al., 2018). Esto reduciría la aparición de patologías relacionadas con el estrés laboral (Kaplan et al. 2014; Rojas y Mora, 2020), como son la ansiedad, la depresión o el burnout (Mañas et al., 2011; Sandoval, 2014), temas centrales de esta investigación.

Para lograr un mayor bienestar en los docentes y disminuir el estrés laboral al que se ven sometidos, propongo recurrir a la psicología positiva, ya que, se trata de un enfoque cuyas intervenciones han acumulado evidencia de efectos positivos en la salud mental y en el bienestar (Komase et al., 2021). La psicología positiva tiene sus raíces en la eudaimonía, concepto aristotélico que concibe el bienestar como producto de una vida bien llevada, es decir, utilizando las fortalezas del carácter para el bien individual y común (García y Soler, 2021). De ahí que los modelos teóricos que toman relevancia con esta visión son los modelos multidimensionales de bienestar psicológico, destacando el modelo basado en el crecimiento personal de Ryff (1989;2014) y el modelo PERMA o florecer de Seligman (citado en Jayawickreme et al. 2012). En este estudio, me basaré en el modelo de este último autor.

Tal y como indican Bernabé-Valero et al., (2014), en las últimas dos décadas, ha habido un interés creciente en la investigación psicológica y, en concreto desde la Psicología Positiva por identificar aquellas fortalezas humanas que funcionan como amortiguadores o resilientes ante la adversidad, facilitan una mayor satisfacción vital y median positivamente las relaciones interpersonales e, incluso, la actitud ante lo desconocido.

Con el objetivo de definir estas fortalezas humanas comunes a todos los adultos del mundo, Seligman, junto a colaboradores renombrados, hicieron una revisión de material filosófico y teológico de las virtudes y fortalezas consideradas en las distintas tradiciones culturales a lo largo del tiempo (Moyano, 2010). De este modo, Peterson y Seligman (citado en Seligman et al., 2005), establecieron

una clasificación en la que identificaron 6 virtudes y 24 fortalezas asociadas a las mismas. Estas seis virtudes serían: sabiduría, coraje, templanza, civismo, humanidad y trascendencia.

Tal y como señalan García y Soler (2021), la virtud de la trascendencia hace referencia al conjunto de fortalezas que permiten al ser humano conectar con la inmensidad del universo, cultivar el sentido de la vida, trascendiendo así a la propia individualidad. Así, dentro de la virtud de la trascendencia, Peterson y Seligman, incluyeron la gratitud, junto con el humor, la apreciación de la belleza, la espiritualidad, la esperanza y el optimismo.

De todas estas fortalezas, en el presente trabajo de investigación, me voy a centrar en la gratitud. He elegido esta fortaleza porque numerosos estudios demuestran que las personas agradecidas tienden a sentirse más felices, optimistas, esperanzadas y satisfechas con sus vidas (McCullough et al., 2002; Emmons, 2008; Rash et al., 2011; Watkins & Scheibe, 2018; Komase et al., 2021). Tal y como indica Layous (2020), diversas investigaciones muestran cómo la relación entre gratitud y bienestar es fuerte y causal. Al mismo tiempo, estas investigaciones sugieren que la gratitud se puede aprender, por lo cual, es adecuado entrenarla (Neff, 2012).

Además, entrenamientos basados en psicología positiva con fundamento cognitivo conductual, mediante la práctica de las fortalezas del carácter demuestran que se puedan modificar las expectativas a futuro disminuyendo el pesimismo, sugiriendo que, al entrenar o modificar los esquemas cognitivos, se afectan también los estilos explicativos y atribucionales de la realidad (García y Soler, 2021). Así, el pensamiento agradecido fomenta el saboreo de experiencias vitales positivas y ayuda a extraer la máxima satisfacción y disfrute de las circunstancias (Sheldon & Lyuborisky, 2006).

Muchas son las definiciones que se han dado sobre la gratitud, siendo esta una emoción universal en todas las culturas que se desarrolla de forma natural (Solomon, 2017). Según señala Moyano (2010), la gratitud es reconocimiento: la persona que siente agradecimiento ha advertido, ha tomado conciencia de haber sido beneficiado. Por su parte, Peterson y Seligman, destacan los componentes cognitivos, emocionales y conductuales de este constructo (citado en García y Soler, 2021). A nivel cognitivo, la persona es consciente de las cosas buenas que le suceden en la vida, a nivel emocional, experimenta alegría y se emociona al recordar esos beneficios recibidos y, finalmente, a nivel conductual dedica tiempo a agradecerlos.

Siguiendo el modelo de las fortalezas de Seligman, Emmons (2013) ha profundizado en el estudio de la gratitud y señala que hay tres condiciones que producen gratitud; la presencia de cada una de estas condiciones aumenta la posibilidad de experimentar gratitud e intensifica esta experiencia. Estas condiciones son: que se perciba el beneficio como valioso, que se reconozca y valore a quien hace el beneficio y que este se perciba como un regalo, como algo inmerecido. Así, esta percepción de agradecimiento provoca una emoción, un sentimiento de agradecimiento. A su vez, este sentimiento de agradecimiento se convierte en un estímulo que motiva al comportamiento prosocial (McCullough et al., 2002; McCullough y Tsang 2004; Bartlett y DeSteno 2006; Bartlett et al., 2012) y, se traduce en un comportamiento afectivo hacia el benefactor (Algoe, 2012).

Para Watkins, Woodward, Stone y Kolts (2003), las personas agradecidas; 1) experimentarían abundancia en su vida, 2) apreciarían la aportación de los demás a su bienestar, 3) tenderían a valorar los pequeños placeres cotidianos y 4) reconocerían la importancia de experimentar gratitud y, la necesidad de expresarla. Esta definición de gratitud resulta interesante pues amplía la experiencia de gratitud no solo a los beneficios recibidos por otros, sino también a fuerzas impersonales que provocan esta misma experiencia, como puede ser la contemplación de un amanecer o la experiencia de sentirse vivo.

Asimismo, tal y como señalan Bernabé-Valero et al. (2014), las personas agradecidas podrían encontrar aspectos positivos incluso en los acontecimientos generadores de sufrimiento. Esto implica que serían más capaces de extraer aspectos positivos y aprendizajes vitales de cada situación y, por tanto, les resultaría más fácil superar de forma positiva la adversidad.

Bernabé-Valero (2014), agrupa los efectos beneficiosos de la gratitud en dos grandes líneas teniendo en cuenta la función que realizan: la función de promover el bienestar y, la función prosocial. Así, tal y como señala esta autora, la gratitud, por una parte, es uno de los predictores más robustos de felicidad y, por otra, es una de las variables que mayor se relaciona con la obtención de relaciones sociales significativas.

Moyano (2010), a su vez, refuerza esta idea al reconocer que la gratitud representa una habilidad básica para establecer y mantener niveles óptimos de bienestar emocional, satisfacción y calidad de vida. Numerosos autores confirman en sus investigaciones una correlación significativa entre gratitud y conductas prosociales, emociones positivas, satisfacción con la vida, optimismo,

esperanza, vitalidad y, percepción subjetiva de felicidad (McCullough et al., 2001; McCullough et al., 2002; Wood et al. 2008; Otsuka et al. 2012; Toepfer et al., 2012; Armenta et al., 2017).

En cuanto a la relación entre gratitud y ansiedad y depresión, relevante para la hipótesis de esta investigación, Wood et al. (2008), Moyano (2010), Lambert et al. (2012), Harbaugh & Vasey (2014), Southwell & Gould (2017) y Komase et al. (2021), indican que existe una relación negativa entre gratitud disposicional y depresión y ansiedad. Asimismo, señalan que la gratitud se asocia a un menor riesgo de desarrollar desórdenes psicológicos como la depresión o la ansiedad.

Además, en cuanto a nuestra población objeto de estudio Demirbağ y Duran (2020), revelan cómo la psicología positiva ha influido en la educación y en cómo esta se preocupa más de las fortalezas de profesores, alumnos y familias y menos de sus carencias. Al mismo tiempo, estos autores señalan la gratitud como uno de los elementos básicos de la comprensión de la educación positiva y destacan junto con Ting y Yeh (2014) que, mejorar los niveles de gratitud de los docentes puede ser beneficioso tanto para ellos mismos, como para la cultura organizacional de la escuela, contribuyendo a crear un clima escolar positivo. En esta línea Howells y Cumming (2012), destacan los efectos beneficiosos de la práctica de la gratitud en docentes, como son; un mayor bienestar o mejores resultados en la enseñanza.

Las intervenciones de gratitud más utilizada son; los diarios de gratitud, en los que se propone hacer listas escritas de varias cosas por las que las personas están agradecidas en su vida cotidiana (Komase et al., 2021) o, escribir cartas de agradecimiento, sin necesidad de que estas sean enviadas (Toepfer et al., 2012).

Numerosos son los estudios que investigan sobre los beneficios de la gratitud. A continuación, voy a comentar algunos de ellos.

Para conocer la relación existente entre la gratitud y el bienestar, Emmons y McCullough (2003) realizaron un estudio con universitarios. Asignaron a los participantes, de forma aleatoria, a tres condiciones experimentales. Los participantes del grupo A tenían que escribir sobre cosas por las que se sentían agradecidos, los del grupo B sobre aspectos que les resultaran molestos y, los del grupo C (grupo control), sobre cosas que les afectarían durante la semana, sin especificar si el impacto debía ser positivo o negativo. Durante diez semanas se les pedía que entregasen informes semanales de su

experiencia vital siguiendo los criterios mencionados. Los resultados mostraron que, los participantes en la condición de gratitud se sintieron mejor acerca de sus vidas en general, fueron más optimistas e informaron menos de quejas físicas.

Estos mismos autores, repitieron el estudio, esta vez solicitando un informe diario (en lugar de semanal), con el fin de obtener efectos más intensos y duraderos sobre el bienestar emocional. Los resultados mostraron que, la intervención en gratitud aumentó el afecto positivo y disminuyó el negativo e, incluso, los efectos sobre el bienestar (afecto positivo y satisfacción con la vida) fueron evidentes para la pareja de los participantes (Emmons y McCullough, 2003). Estos resultados parecen indicar que, para mejorar el bienestar, es más adecuado proponer ejercicios de gratitud diarios y no semanales, tal y como se propone en esta investigación.

Martínez-Martí et al. (2010), repitieron este estudio con una muestra española de estudiantes de psicología. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a las tres condiciones (gratitud, dificultades y cualquier suceso) y evaluaron diariamente durante dos semanas la gratitud, el afecto y el bienestar subjetivo, entre otras variables. Los resultados mostraron diferencias en afecto positivo y en gratitud entre el grupo de gratitud y el grupo de dificultades. Sin embargo, las diferencias observadas desaparecieron durante la fase de seguimiento.

Watkins et al., (2015), hicieron una investigación parecida con estudiantes de psicología. Estos fueron asignados al azar a uno de tres tratamientos diarios de una semana de duración: placebo de memoria, orgullo y gratitud. El objetivo del segundo tratamiento era proporcionar una condición de control de recuerdo positivo, ya que, algunos autores como Wood et al., (2010) cuestionaban la condición de control de investigaciones como la de Emmons y McCullough (2003), al dudar de si los tratamientos de control utilizados por estos, podían en realidad haber causado disminuciones en el bienestar. Esto autores concluyen que la intervención de gratitud mejora significativamente el bienestar subjetivo, incluso por encima del tratamiento de orgullo. Además, sugieren utilizar intervenciones similares para disminuir la depresión.

Seligman et al. (2005), realizaron una investigación con una muestra de 411 personas a quienes se les propuso que escribieran sobre tres cosas buenas que les pasaran cada día y sus causas durante una semana. Los resultados mostraron un aumento de la felicidad y una disminución de los síntomas depresivos durante seis meses.

Sin embargo, Lyubomirsky et al. (2011), realizaron una investigación con universitarios a quienes se les pidió que, durante 15 minutos por semana, recordaran momentos de su vida por los que estaban agradecidos a alguien y les escribieran una carta (sin entregársela), repitiendo el ejercicio durante ocho semanas. En este caso, no se observaron aumentos significativos en el bienestar en relación con el grupo control.

También es interesante la investigación llevada a cabo por Southwell & Gould (2017), con 109 personas diagnosticadas de depresión y/o ansiedad a quienes se les propuso realizar, durante tres semanas, un diario de gratitud (escribir diariamente cinco cosas por las que estaban agradecidos). Los resultados revelaron una reducción significativa en los niveles de depresión y ansiedad y, un aumento significativo en bienestar subjetivo. Kerr et al. (2015), confirman estos hallazgos en población clínica.

Asimismo, son relevantes los metaanálisis realizados por David et al. (2016) y Dickens (2017), en los que comparan los hallazgos de numerosos estudios sobre la eficacia de las intervenciones de gratitud. Sus resultados muestran mejoras significativas en bienestar y gratitud, no así en ansiedad.

A continuación, me voy a referir a las investigaciones que relacionan la gratitud con el bienestar en los docentes, ya que, es esta población a la que dirijo la investigación.

Uno de los investigadores más destacados en este campo es David Chan (2010), quien ha realizado varios estudios al respecto con profesores chinos. En el primero de ellos realizado en 2010, se pidió a 96 maestros que registraran, durante ocho semanas, tres cosas buenas que les habían sucedido durante la semana y que reflexionaran sobre ellas siguiendo la estructura de contar bendiciones propuesta por Emmons (2003), que aparece también en este trabajo de investigación. Como medidas pretest y posttest, emplearon cuestionarios como el CG6, MBI o SWLS, cuestionarios que también se aplican en esta investigación. Los resultados de Chan demostraron que la gratitud puede mejorarse con el entrenamiento y que esta ayuda a combatir el agotamiento emocional de los maestros, así como, a promover su bienestar.

Un año más tarde, Chan (2011) realizó un estudio parecido con 63 docentes, a quienes se les aplicó un programa de entrenamiento en gratitud durante ocho semanas. Los resultados mostraron cambios significativos; aumentando la satisfacción con la vida y la sensación de realización personal y disminuyendo el agotamiento emocional y la despersonalización.

En una tercera investigación (Chan, 2013), realizada con 78 profesores se buscó comparar los enfoques centrados en la gratitud, con aquellos centrados en el afrontamiento. Como programa de gratitud se escogió el entrenamiento de conteo de bendiciones de Emmons, ya mencionado. En ambos grupos se encontró un aumento de la satisfacción con la vida, pero, estas diferencias solo fueron estadísticamente significativas en el grupo que realizó el programa de gratitud.

Demirbağ, y Duran (2020), realizan una investigación con 23 maestros turcos a quienes aplicaron un programa de psicoeducación en gratitud con una duración de cinco semanas. Los resultados mostraron un aumento significativo en las puntuaciones en gratitud en aquellos maestros que habían realizado el programa frente a los resultados del grupo control.

Por último, comentar el estudio de García y Soler (2021), en el que participaron 39 docentes uruguayos quienes realizaron un programa de formación en psicología positiva. Antes y después del mismo, los participantes respondieron a cuestionarios de gratitud, bienestar y pesimismo. Los resultados demostraron que, la formación en psicología positiva resultó ser eficaz para aumentar la gratitud y el bienestar psicológico de los profesores.

1.2. Objetivos e hipótesis

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, el objetivo general del presente trabajo es comprobar si el entrenamiento en gratitud aplicado a profesores es efectivo para aumentar su bienestar.

En concreto, los objetivos específicos son los siguientes:

- Reducir los niveles de ansiedad, depresión y burnout.
- Aumentar los niveles de gratitud y satisfacción con la vida.

Por tanto, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis de investigación:

Hi₁: Los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud reducirán significativamente sus niveles de ansiedad, en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Hi₂: Los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud reducirán significativamente sus niveles de depresión, en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Hi₃: Los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud reducirán significativamente sus niveles de burnout, en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Hi₄: Los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud aumentarán significativamente sus niveles de gratitud, en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Hi₅: Los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud aumentarán significativamente sus niveles de satisfacción con la vida, en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

- Hipótesis nulas:

Ho₁: No habrá diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad en los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Ho₂: No habrá diferencias estadísticamente significativas en los niveles de depresión en los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Ho₃: No habrá diferencias estadísticamente significativas en los niveles de burnout en los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

Ho₄: No habrá diferencias estadísticamente significativas en los niveles de gratitud, en los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

H₀₅: No habrá diferencias estadísticamente significativas en los niveles de satisfacción con la vida en los profesores que participen en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa.

2. Materiales y métodos

2.1. Muestra

De la población de profesores de enseñanza reglada que se encuentran en activo y trabajan en España, se seleccionó una muestra de 158, que se ofrecieron voluntariamente a tomar parte en la investigación. La selección se realizó por el procedimiento de bola de nieve. Más adelante, en el apartado de resultados, se pueden ver los datos sociodemográficos más relevantes de la muestra.

2.2. Procedimiento

Los participantes en la investigación podían elegir si estaban interesados en realizar en un programa de entrenamiento en gratitud con una duración de tres semanas. A todos ellos se le pidió responder en dos momentos temporales diferentes, a cinco cuestionarios que se indicarán más adelante.

Del total de los 158 sujetos comprometidos con la investigación; 69 indicaron que querían participar en el programa de entrenamiento en gratitud y 89, que no querían hacerlo. Estos últimos pasaron a configurar el grupo control, mientras que aquellos que decidieron participar, conformaron el grupo experimental. El programa de entrenamiento en gratitud consistía en que, diariamente, durante un periodo de tres semanas (del 29 de noviembre al 19 de diciembre de 2021), recibieron al correo electrónico un ejercicio para practicar la gratitud. Debían realizarlo y registrar, de forma escrita, el resultado de su ejercicio en un diario de gratitud.

Unos días antes de iniciar el programa y unos días después, se envió a todos los sujetos participantes en la investigación, mediante de un formulario online los cinco cuestionarios que más tarde se detallarán. Solo se podía responder a una casilla por pregunta y, si se quedaba alguna pregunta en blanco, no se podía pasar de página, ni enviar el formulario.

De los 158 profesores que contestaron a los cuestionarios en un primer momento (medida pretest) y, a pesar de enviar varios recordatorios al correo electrónico, solo 106 lo hicieron en un segundo momento (medida posttest), por lo que la muestra final se redujo. De esos 106 participantes que contestaron a los cuestionarios en los dos momentos, 50 había realizado el programa de gratitud (grupo experimental) y 56 no lo habían realizado (grupo control).

2.3. Instrumentos y materiales

Los ejercicios propuestos fueron adaptados de un programa de entrenamiento en gratitud diseñado por Emmons (2013). Este programa o desafío de veintidós días, tal y como lo denomina el autor, se propone como modo de entrenar o mejorar la gratitud disposicional. Para ello propone siete conjuntos de ejercicios, que se deben repetir tres veces cada uno, una vez por semana, durante tres semanas de la siguiente manera:

- Los días uno, ocho y quince se propone el ejercicio “los tres regalos” para descubrir las cosas buenas que nos suceden en el día.
- Los días dos, nueve y dieciséis se propone el ejercicio “¿a quién y por qué?” para reconocer la intención positiva de los demás hacia nosotros.
- Los días tres, diez y diecisiete se propone el ejercicio “el regalo que soy” para identificar y reconocer nuestros valores y cualidades.
- Los días cuatro, once y dieciocho se propone el ejercicio “mirando hacia el futuro” para reconocer el valor del momento presente.
- Los días cinco, doce y diecinueve se propone el ejercicio “ausencia de lo bueno” para reconocer el valor de algo cotidiano cuando no lo tenemos.
- Los días seis, trece y veinte se propone el ejercicio “la carta de agradecimiento” para expresar nuestra gratitud hacia quienes nos sentimos agradecidos.
- Los días siete, catorce y veintiuno se propone el ejercicio “lo bueno de tener un mal día” para identificar y agradecer los beneficios que hemos obtenido en momentos complicados (aprendizajes, recursos, ayudas...).

En el anexo 1 se pueden ver ejemplos de los ejercicios propuestos.

Tal y como propone Emmons, se pidió a los participantes que realizaran diariamente dicho ejercicio dedicando una duración mínima de diez minutos y registraran por escrito el resultado en un diario de gratitud elegido por ellos (formato papel o digital).

Además, en dos momentos; unos días antes al inicio del programa y unos días después, se pidió a todos los participantes en el estudio, previo consentimiento informado, responder a los siguientes cuestionarios realizados de forma autoaplicada:

- Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982 adaptación española de Buela-Casal, Guillén-Riquelme y Seisdedos, 2015). Es un inventario creado para evaluar la ansiedad como estado (momentánea, transitoria) y la ansiedad como rasgo (como condición más estable). Está compuesto por 40 ítems divididos en 2 subescalas: rasgo y estado, con respuestas tipo Likert de 0 a 3.
- Inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II, Beck, Steer y Brown, 1996; versión española de Sanz, Perdigón y Vázquez, 2003). Es un autoinforme que proporciona una medida de la presencia y la gravedad de la depresión. Está compuesto por 21 ítems de tipo Likert de 0 a 3 indicativos de síntomas tales como tristeza, llanto, pérdida de placer, pensamientos o deseos de suicidio, pesimismo, etc. Estos síntomas se corresponden con los criterios para el diagnóstico de los trastornos depresivos recogidos en el DSM-IV y CIE-10.
- Cuestionario de Burnout de Maslach para docentes (MBI-Ed, Maslach, Jackson y Schwab, 1986, adaptación española de Seisdedos, 1997). Este test mide la frecuencia y la intensidad con la que se sufre desgaste profesional. Está constituido por 22 ítems de tipo Likert de 0 a 6 y tres subescalas, que miden las tres dimensiones del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). Esta versión está dirigida a profesionales de la educación.
- Cuestionario de Gratitud GQ-6 (McCullough, Emmons y Tsang 2002 y adaptada al español por Beléndez, 2011). Es un cuestionario autoaplicado de 6 ítems diseñado para medir las diferencias individuales en la tendencia a experimentar gratitud en la vida diaria. Se puntúa en una escala tipo Lickert de 1 a 7.

- Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Satisfaction With Life Scale; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Está constituida por 5 ítems de tipo Likert de 1 a 5 y diseñada para medir los juicios cognitivos globales de satisfacción de los individuos con respecto a su vida.

2.4. Diseño

En la investigación se ha utilizado un diseño cuasi experimental pre-post tratamiento con dos grupos independientes; experimental y control. El grupo experimental es aquel que realiza el programa de entrenamiento y, el grupo control el que no lo hace. Hablamos de diseño cuasi experimental, ya que, la asignación de los sujetos a los grupos no ha sido al azar, sino que, los propios participantes elegían el grupo del que querían formar parte (Montero y León, 2007).

Las variables dependientes, son las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios de gratitud, ansiedad, depresión, burnout y satisfacción con la vida. En todos los participantes de la investigación se miden estas variables en dos momentos; pretest y posttest. La medida pretest es la que se realiza antes de iniciar el programa de gratitud, mientras que la medida posttest es la que se toma inmediatamente después, al concluir las tres semanas de duración de programa.

En esta investigación, la variable independiente es el programa de gratitud, que solo realiza el grupo experimental.

2.5. Análisis estadístico

Para comparar los resultados de ambos grupos se ha realizado una diferencia de las medidas intragrupo pre y posttest para muestras relacionadas con cada uno de los cinco cuestionarios aplicados. Para realizar dicho análisis, se ha empleado el software estadístico libre JASP en su versión 0.16. Con el fin de elegir el estadístico más adecuado para realizar la diferencia de medias (T- de Student o Wilcoxon), se realizó a cada variable a comparar, el test de Shapiro Wilks para conocer el ajuste de la muestra a la distribución normal.

3. Resultados

3.1. Resultados descriptivos

3.1.1. Análisis descriptivo de los datos sociodemográficos

De los 106 participantes en la investigación; 50 pertenecen al grupo experimental y 56 al grupo control. Del total más del 80% son mujeres tal y como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra según el sexo

	Nº de mujeres	Nº de hombres
Grupo experimental	45 (42,45%)	5 (4,72%)
Grupo control	42 (39,62%)	14 (13,21%)
TOTAL	87 (82,07%)	19 (17,93%)

La distribución de la muestra según la edad la podemos ver en la tabla 2, siendo la media 47,61 años y la desviación típica 10,93. La persona más joven tiene 27 años y la que tiene más edad 75, siendo todos ellos profesores en activo de enseñanza reglada en España.

Tabla 2

Distribución de la muestra según la edad

Rango de edad	26-35 Nº sujetos	36-45 Nº sujetos	46-55 Nº sujetos	56-65 Nº sujetos	66-75 Nº sujetos
G. experimental	10 (9,43%)	8 (7,59%)	21 (19,81%)	11 (10,38%)	0 (0%)
G. control	10 (9,43%)	13(12,26%)	12 (11,32%)	19(17,92%)	2 (1,89%)
TOTAL	20 (18,86%)	21 (19,81%)	33 (31,13%)	30 (28,31%)	2(1,89%)

En cuanto al tipo de centro en el que trabajan, como se observa en la tabla 3, más del 50% del total de la muestra lo hacen en centros públicos.

Tabla 3

Distribución de la muestra según el tipo de centro en el que trabajan

	Grupo experimental Nº sujetos	Grupo control Nº sujetos	TOTAL Nº sujetos
Público	24 (22,64%)	30 (28,30%)	54 (50,94%)
Concertado	21 (19,81%)	23 (21,70%)	44 (41,51%)
Privado	5 (4,71%)	3 (2,82%)	8 (7,55%)

Finalmente, el último dato sociodemográfico a señalar es la etapa en la que imparten docencia sabiendo que, si lo hacían en varias, debían marcar aquella a la que dedicaban más horas semanales. En la tabla 4 podemos ver cómo más del 50% del total de la muestra son profesores/as que imparten clase en ESO y/o Bachillerato.

Tabla 4

Distribución de la muestra según la etapa en la que imparten docencia

	Infantil Nº sujetos	Primaria Nº sujetos	ESO y/o Bachillerato Nº sujetos	Universidad Nº sujetos	Otros Nº sujetos
G. Exper.	5 (4,71%)	11 (10,38)	30 (28,30%)	3 (2,82%)	1 (0,94%)
G. control	8 (7,55%)	8 (7,55%)	32 (30,19%)	3 (2,82%)	5 (4,71%)
TOTAL	13 (12,26%)	19 (17,92%)	62 (58,49%)	6 (5,67%)	6 (5,67%)

3.1.2. Análisis descriptivo de las variables dependientes

Las cinco variables dependientes a analizar se corresponden con los cinco cuestionarios aplicados. En el anexo 2, se pueden consultar los principales estadísticos descriptivos (mediana, media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo) para cada cuestionario, en ambos grupos y, en los dos momentos de medida.

Para analizar los resultados obtenidos, he utilizado las instrucciones de corrección de cada uno de los cuestionarios.

Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo, STAI. Para el análisis, he convertido las puntuaciones directas en puntuaciones transformadas (percentiles) según indica el manual.

Las puntuaciones de Ansiedad Estado de cada uno de los dos grupos, en los dos momentos de medida quedan reflejadas en las figuras 1 y 2.

Figura 1

Puntuaciones en AE g. Experimental

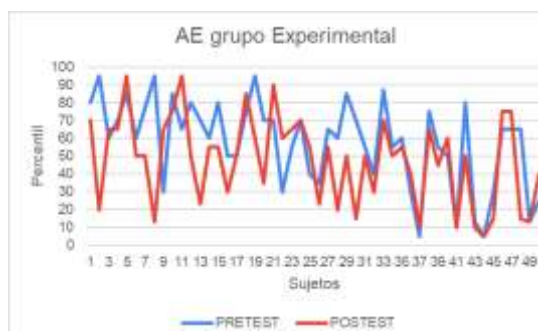


Figura 2

Puntuaciones en AE g. Control



En las figuras se puede observar cómo la gráfica azul está más elevada que la roja mientras que, entre la verde y la amarilla, apenas se observan diferencias. Esto supondría que las puntuaciones en Ansiedad Estado se habrían reducido más en el grupo experimental que en el grupo control.

Otro dato que parece confirmar lo anterior se puede ver en la tabla 5. Se observa una reducción de las puntuaciones posttest en aquellos sujetos que tienen una puntuación en Ansiedad Estado por encima de la media. Esta reducción se produce en ambos grupos, pero, es mayor en el grupo experimental (11 sujetos) que en el grupo control (6 sujetos).

Tabla 5

Sujetos con puntuaciones en AE por encima de la media

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
Sujetos con puntuaciones por encima del percentil 50	34	23	30	24

En cuanto a la Ansiedad Rasgo, las figuras 3 y 4, nos muestran las puntuaciones de cada uno de los sujetos transformadas a percentiles tomadas en los dos momentos (pretest y posttest).

Figura 3

Puntuaciones en AR g. Experimental

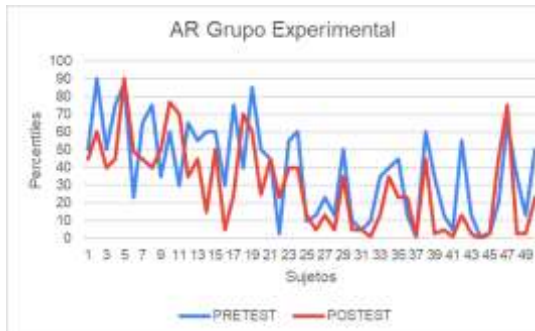
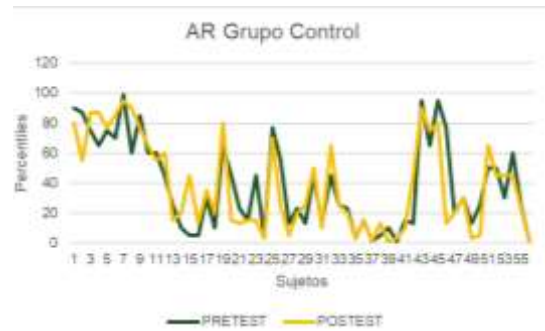


Figura 4

Puntuaciones en AR g. Control



En estas figuras se puede observar cómo la gráfica azul está más elevada que la roja mientras que, entre la verde y la amarilla, apenas se observan diferencias. Esto supondría que las puntuaciones en Ansiedad Rasgo se habrían reducido más en el grupo experimental que en el grupo control.

Además, al analizar las puntuaciones de los sujetos que, en Ansiedad Rasgo, obtienen puntuaciones por encima del percentil 50 nos encontramos con los datos que nos muestra la tabla 6.

Tabla 6

Sujetos con puntuaciones en AR por encima de la media

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
Sujetos con puntuaciones por encima del percentil 50	17	7	19	19

Estos datos indican que, mientras que en el grupo experimental 10 sujetos han reducido sus puntuaciones igual o por debajo de la media en la medida posttest, en el grupo control, no se observan cambios.

Inventario de depresión de Beck, BDI-II. La tabla 7 nos indica la distribución de los datos teniendo en cuenta los puntos de corte propuestos en el manual, que definen niveles de gravedad de sintomatología depresiva.

Tabla 7

Distribución de los sujetos según la sintomatología depresiva que presentan

NIVEL DE SÍNTOMAS DEPRESIVOS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
Depresión mínima (0-13)	38	48	41	41
Depresión leve (14-19)	7	0	8	7
Depresión moderada (20-28)	5	0	6	6
Depresión grave (29-63)	0	2	1	2

Estos datos nos muestran una reducción de la sintomatología depresiva en el grupo experimental. Concretamente, diez sujetos reducen sus puntuaciones de depresión leve y/o moderada a depresión mínima, mientras que, dos de ellos, se sitúan en depresión grave. En el caso del grupo control, prácticamente las puntuaciones son iguales en ambas medidas (pretest y posttest) exceptuando que, en la medida posttest hay una persona menos con depresión leve y una más con depresión grave. En el anexo 3 se puede encontrar una representación gráfica de estas puntuaciones.

Cuestionario de Burnout para docentes, MBI-Ed. Este cuestionario mide tres aspectos del síndrome mediante tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, que analizaré por separado. En el anexo 4, se puede ver cómo se distribuyen de forma gráfica las puntuaciones en cada una de las subescalas.

Tabla 8

Distribución de los sujetos según el nivel de agotamiento emocional que presentan

NIVEL DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
BAJO (0-18)	19	33	27	31
MEDIO (19-26)	12	5	9	7
ALTO (27-54)	19	12	20	18

Como se puede observar, las puntuaciones en agotamiento emocional bajan del momento pretest al posttest en ambos grupos, produciéndose una reducción mayor en el grupo experimental. Esto se puede ver, por ejemplo, en el agotamiento emocional bajo; mientras que en el grupo

experimental pasa de 19 a 33 del momento pretest al posttest (se reducen en 14), en el grupo control pasa de 27 a 31 (solo se reduce en 4). Lo mismo sucede con el resto de las columnas.

Tabla 9

Distribución de los sujetos según el nivel de despersonalización que presentan

NIVEL DE DESPERSONALIZACIÓN	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
BAJO (0-5)	43	40	45	39
MEDIO (6-9)	1	6	8	13
ALTO (10-30)	6	4	13	4

Como se puede observar, las puntuaciones en despersonalización aumentan y se sitúan más en valores medios, siendo mayor este cambio en el grupo control.

Finalmente, la última subescala que mide el cuestionario de burnout es la realización personal, que es inversa a las dos anteriores, es decir, las puntuaciones bajas en esta subescala, son indicativas de burnout.

Tabla 10

Distribución de los sujetos según el nivel de realización personal que presentan

NIVEL DE REALIZACIÓN PERSONAL	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
BAJA (0-33)	5	5	5	5
MEDIA (34-39)	11	9	9	14
ALTA (40-56)	34	36	42	37

Estos resultados muestran pocas diferencias entre las puntuaciones pre y posttest. Estas son; en el caso del grupo experimental hacia una mayor realización personal y, en el caso del grupo control, hacia una menor realización personal. Así, en el grupo experimental dos sujetos pasan de tener una puntuación media a una puntuación alta. Mientras que, en el grupo control, cinco sujetos pasan de tener una puntuación alta, a tener una puntuación media.

Cuestionario de Gratitud GQ-6. La tabla 11 muestra cómo se distribuye la muestra según los tres niveles de gratitud formulados.

Tabla 11

Distribución de los sujetos según las puntuaciones en gratitud

NIVEL DE GRATITUD	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
BAJO (menos de 24)	0	0	0	0
MEDIO (25-35)	11	9	14	14
ALTO (36-42)	39	41	51	51

La tabla indica que ningún sujeto de la muestra obtuvo bajos niveles de gratitud. Otro dato a destacar es que, apenas se observan diferencias entre las puntuaciones pretest y posttest, a excepción de dos personas del grupo experimental que pasan de tener una puntuación media a puntuación alta en gratitud. En el grupo control, los niveles de gratitud pretest y posttest son exactamente iguales.

Escala de satisfacción con la vida, SWLS. Considerando los puntos de corte propuestos, podemos clasificar a la muestra analizada tal y como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12

Distribución de los sujetos según las puntuaciones la escala SWLS

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos	PRETEST Nº sujetos	POSTEST Nº sujetos
1. Muy insatisfecho (5-9)	0	0	0	0
2. Insatisfecho (10-14)	0	0	0	2
3. Ligeramente insatisfecho (15-19)	0	1	4	3
4. Neutral (20)	1	0	1	0
5. Ligeramente satisfecho (21-25)	3	2	5	4
6. Satisfecho (26-30)	15	16	18	15
7. Muy satisfecho (31-35)	31	31	28	32

Tal y como pueden observarse en la tabla, hay muy pocas variaciones entre las medidas pretest y posttest en ambos grupos.

3.2. Resultados estadísticos

Con respecto al análisis inferencial de los datos, voy a analizar cada variable dependiente para responder a cada una de las hipótesis planteadas. Previamente, y para decidir el estadístico más adecuado a aplicar (T- de Student o Wilcoxon), realizaré con cada variable a comparar el test de Shapiro Wilks, para conocer si esta se distribuye según la normalidad.

En cuanto a la ansiedad, voy a analizar los resultados de las dos subescalas del STAI. En las tablas 13 y 14, se pueden ver los resultados de ambos grupos en Ansiedad Estado, tras aplicar los estadísticos pertinentes según el supuesto previo de normalidad.

Tabla 13

Diferencia de medidas grupo experimental AE (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	P	Correlación biserial de rango
A/E PRE	- A/E POST	791.500		0.037	0.346

Tabla 14

Diferencia de medidas grupo control AE (t de Student)

Medida 1	Medida 2	t	df	p	D de Cohen
A/E PRE	- A/E POST	0.611	55	0.544	0.082

Los datos muestran cómo para el grupo experimental si hay diferencias significativas entre las medidas pre y posttest ($p=0,023 \leq$ que 0,05), mientras que en el grupo control no hay diferencias significativas ($p=0,544 \geq$ que 0,05). Esto nos hace rechazar la hipótesis nula H_{01} que indicaba que no habría diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad en los profesores que participaran en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa. Esto también se confirma con los datos obtenidos al analizar las puntuaciones

en Ansiedad Rasgo, obteniéndose diferencias significativas en el grupo experimental y no significativas en el grupo control, tal y como podemos ver en las tablas que se muestran a continuación.

Tabla 15
Diferencia de medidas grupo experimental AR (t de Student)

Medida 1	Medida 2	t	df	p	D de Cohen
A/R PRE	- A/R POST	3.564	49	< .001	0.504

Tabla 16
Diferencia de medidas grupo control AR (t de Student)

Medida 1	Medida 2	t	df	p	D de Cohen
A/R PRE	- A/R POST	0.484	55	0.630	0.065

En relación a la depresión y según los datos obtenidos en el BDI-II, la diferencia de medidas de ambos grupos nos muestra los siguientes resultados:

Tabla 17
Diferencia de medias grupo experimental BDI-II (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	P	Correlación biserial de rango
BDI PRE	- BDI POST	674.500	< .001	0.645

La diferencia de medidas en el grupo experimental es estadísticamente significativa, lo que nos llevaría a rechazar la hipótesis nula H_0 , que mantenía que no había diferencias estadísticamente significativas en los niveles de depresión en los profesores que participaron en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa. Además, destacar que esta diferencia es significativa al 0,01.

Por el contrario, al comparar la diferencia de medidas en el grupo control, como puede verse en la tabla 18, comprobamos que no existen diferencias significativas en las medidas pre y post.

Tabla 18

Diferencia de medidas grupo control BDI-II (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
BDI PRE	- BDI POST	511.500		0.580	-0.093

Con respecto al desgaste profesional y según los datos obtenidos en el cuestionario de Burnout MBI-Ed, voy a presentar a continuación los resultados obtenidos en cada una de sus tres subescalas. La primera de ellas es; agotamiento profesional. Tal y como muestran las tablas 19 y 20, podemos rechazar la hipótesis nula H_{03} que afirma que no habría diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desgaste profesional en los profesores que participaron en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa. Vemos diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental ($p < 0,001$), mientras que en el grupo control las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0.432$).

Tabla 19

Diferencia de medidas grupo experimental agotamiento emocional (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
AGOTAMIENTO PRE	- AGOTAM POST	1069.500		< .001	0.819

Tabla 20

Diferencia de medidas grupo control agotamiento emocional (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
AGOTAMIENTO PRE	- AGOTAM POST	804.500		0.432	0.124

Con respecto a la despersonalización, según aparece en las tablas 21 y 22, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos grupos, lo que nos llevaría a aceptar H_{03} .

Tabla 21

Diferencia de medias grupo experimental despersonalización (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
DESPERSONALIZACIÓN PRE	- DESP POST	167.500		0.423	-0.175

Tabla 22

Diferencia de medidas grupo control despersonalización (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
DESPERSONALIZACIÓN PRE	- DESP POST	183.000		0.081	-0.348

Finalmente, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en la subescala realización personal, por lo que se aceptaría H_{03} .

Tabla 23

Diferencia de medidas grupo experimental realización personal (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
REALIZACIÓN PRE	- REALIZ POST	519.000		0.991	0.003

Tabla 24

Diferencia de medidas grupo control realización personal (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
REALIZACIÓN PRER	- REALIZ POST	481.000		0.341	0.173

En relación a la escala de gratitud, los resultados obtenidos llevan a rechazar la hipótesis nula H_{04} que afirma que no existen diferencias significativas en los niveles de gratitud, en los profesores

que participaron en el programa de entrenamiento en gratitud en relación con las puntuaciones previas a realizar el programa. En este caso, no hay diferencias significativas en el grupo experimental, pero, si son significativas en el grupo control. Es importante fijarse en la tabla 27 donde aparecen reflejadas la mediana, la media y la desviación típica del grupo control para ver que, en este grupo, se han reducido significativamente las puntuaciones en gratitud, mientras que en el grupo experimental se han mantenido. En la discusión comentaré con detalle este aspecto.

Tabla 25

Diferencia de medidas grupo experimental escala gratitud (test de Wilcoxon)

Medida1	Medida 2	W	df	P	Correlación biserial de rango
CG6 PRE	T. CG6 - POST	414.500		0.957	0.011

Tabla 26

Diferencia de medidas grupo control escala gratitud (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	P	Correlación biserial de rango
T. CG6 PRE	- T. CG6 POST	790.500		0.037	0.344

Tabla 27

Estadísticos descriptivos del grupo control en la escala de gratitud

	Mediana	Media	Desviación típica
T. CG6 PRE	39,5	37.821	4.460
T. CG6 POST	37	37.036	3.693

Para concluir este apartado, voy a mostrar los resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción con la vida. Las tablas 28 y 29 nos indican que podemos aceptar H_0 , pues no existen diferencias significativas en los niveles de satisfacción con la vida en los profesores que han participado del programa de entrenamiento en gratitud en sus medidas pretest y posttest.

Tabla 28

Diferencia de medidas grupo experimental escala de satisfacción con la vida (t de student)

Medida 1		Medida 2	t	df	P	D de Cohen
SWLS PRE	-	SWLS POST	-0.360	49	0.720	-0.051

Tabla 29

Diferencia de medidas grupo control escala de satisfacción con la vida (test de Wilcoxon)

Medida 1	Medida 2	W	df	p	Correlación biserial de rango
SWLS PRE	- SWLS POST	443.500		0.869	0.030

4. Discusión

En esta investigación se desarrolla un programa de entrenamiento en gratitud para profesores con el objetivo de mejorar su bienestar. En concreto se quiso probar la efectividad de este programa para reducir los niveles de ansiedad, depresión y burnout en los docentes y, aumentar los niveles de gratitud y satisfacción con la vida.

Los hallazgos demuestran que, este programa, fue eficaz para reducir la ansiedad, la depresión y el burnout en una de sus subescalas (agotamiento profesional). En cambio, no se observaron resultados significativos en la escala de satisfacción con la vida, ni en dos de las tres subescalas de burnout; despersonalización y realización personal. En cuanto a la gratitud, el resultado se puede considerar positivo en esta variable, ya que, el grupo control obtuvo una reducción significativa de sus resultados, es decir, mostró menos gratitud en el posttest, mientras que, el grupo experimental se mantuvo sin diferencias. Más adelante, plantearé a qué se pudo deber este hecho.

A continuación, voy a comentar con más detalle los resultados en relación con cada uno de los objetivos e hipótesis planteadas. Con respecto a la ansiedad, se produjo una reducción significativa de la misma en el grupo experimental; tanto en Ansiedad Estado como en Ansiedad Rasgo. Esta reducción fue mayor en Ansiedad Estado, con un tamaño del efecto de 0,5, mientras que en Ansiedad Rasgo el tamaño del efecto fue de 0,35. Esta diferencia en el tamaño del efecto está de acuerdo con lo que plantean los autores de este cuestionario (Spielberger y cols., 1982) en referencia a ambos

conceptos; mientras la Ansiedad Rasgo es relativamente estable, la Ansiedad Estado, es una condición emocional transitoria que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.

En cuanto a la depresión, los resultados muestran una reducción significativa de los síntomas depresivos en aquellos profesores que realizaron el programa de entrenamiento en gratitud.

Con respecto al burnout, los hallazgos no son igual en las tres subescalas. Los resultados, solo muestran diferencias significativas en la subescala agotamiento emocional, con un tamaño del efecto muy alto (0,82). En las otras dos subescalas: despersonalización y realización personal, no se observan diferencias significativas. Este último dato no es acorde con los resultados esperados.

Por tanto, los hallazgos con respecto a ansiedad, depresión y agotamiento emocional, son consistentes con los estudios mencionados en la introducción. Hay numerosa evidencia científica que sustenta que hay una relación inversa entre depresión y ansiedad y, gratitud (Seligman, 2005; Wood et al. 2008; Moyano 2010; Lambert et al. 2012; Harbaugh & Vasey 2014; Kerr et al 2015; Southwell & Gould 2017 y Komase et al. 2021). Asimismo, las investigaciones de Chan realizadas con población docente (Chan 2010; Chan 2011) y empleando el mismo cuestionario de Burnout (MBI-Ed), muestran diferencias significativas en la reducción del agotamiento emocional tras practicar la gratitud. Por el contrario, se hubiera esperado una reducción de la subescala despersonalización (Chan, 2011), hecho que no se produjo en esta investigación.

En relación a la gratitud, no se produce un aumento de la misma en el grupo experimental tras hacer el entrenamiento en gratitud, pero, si se produce un descenso significativo en el grupo control. Esto puede deberse al entrenamiento en gratitud y parece confirmar que la práctica de la gratitud mejora la misma (en este caso la mantiene), además, es consistente con la literatura científica presentada en este trabajo que habla de que la gratitud pueda entrenarse (Chan 2010; Neff, 2012; David et al. 2016; Dickens, 2017; Demirbağ & Duran 2020; García y Soler,2021).

Sin embargo, como se puede observar en la tabla 12 las puntuaciones de satisfacción con la vida, se mantienen relativamente estables de la situación pretest a la postest en ambos grupos. En relación a esta variable, los datos obtenidos son similares a los conseguidos por Lyubomirsky (2011), que no encontró diferencias significativas en bienestar tras realizar un entrenamiento en gratitud.

Un hecho ajeno a la investigación y que considero como limitación puede explicar, en cierta manera, los resultados obtenidos en gratitud y satisfacción con la vida, sobre todo, el que la gratitud se redujera significativamente en el grupo control. Se trata del periodo en que se realizó la

investigación. Tras la selección de los sujetos y la aplicación de los cuestionarios pretest, el programa de entrenamiento en gratitud, se realizó en un momento de mucho trabajo y estrés para los docentes (del 29 de noviembre al 19 de diciembre). Esta época coincide con; evaluaciones, festivales de Navidad, reuniones, etc., que cargan de trabajo a los docentes y alteran el ritmo escolar. Se seleccionó la fecha teniendo en cuenta los plazos de entrega del trabajo final de Máster, sin poder elegir un periodo más adecuado. Además, la recogida de datos postest (21 al 27 de diciembre) se realizó coincidiendo con el inicio de la sexta ola del Covid, que anuló muchos planes familiares y sociales, y generó una mayor preocupación por el contagio, motivos que pueden influir negativamente en las respuestas a los cuestionarios propuestos.

Esta hipótesis se confirma por los propios participantes de la investigación, ya que, en el formulario postest enviado se incluyó una pregunta abierta con la siguiente indicación: “¿Te gustaría añadir o comentar algo? Aquí tienes un espacio, pero, no es necesario que escribas”. La mayoría de las respuestas fueron expresiones de agradecimiento por la oportunidad de haber hecho los ejercicios de gratitud tales como; “Gracias por esta iniciativa” o “Agradezco el haber podido formar parte de este proyecto. Ha sido realmente interesante y positivo para mí personalmente dedicarme unos minutos a mí y a las cosas importantes. Gracias”. Además de estos comentarios de agradecimiento, otras personas escribieron: “Muy bien planteado el entrenamiento, aunque, lo hice pocos días. Lo guardo para poder hacerlo en otro momento” o “Siento que no he podido dedicarle tiempo al trabajo diario que se proponía”.

Por todo esto, sería interesante replicar esta investigación en otro periodo escolar más estable y adecuado para los docentes y, comparar los resultados con los obtenidos en este trabajo.

Esta limitación conecta con otra, que es el grado en que las personas realizaron los ejercicios diarios de gratitud. A pesar de haber elegido participar voluntariamente en el programa, desconocemos la adherencia de cada sujeto a los ejercicios de gratitud propuestos. Sería interesante encontrar un modo de fiable de comprobar esto.

Así mismo, otra limitación sería que todas las variables dependientes de esta investigación (los cinco cuestionarios) fueron autoinformadas. Este hecho, aumenta la posibilidad de deseabilidad social y de sesgo de respuesta de los participantes.

También me gustaría señalar como limitación la asignación de los sujetos a los grupos, ya que, esta no fue aleatoria, si no, que ellos elegían si quería participar o no de un programa de

entrenamiento en gratitud. Este hecho dificulta establecer de forma exacta la equivalencia inicial de los grupos y puede restar validez interna a los resultados. En cuanto a la mayor proporción de mujeres (82% del total de la muestra), inicialmente puede sugerir una representación excesiva, lo que podría dificultar la generalización, pero también, refleja la realidad, ya que, en España hay una mayor proporción de mujeres docentes.

En conclusión, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, basados en la psicología positiva aplicada al contexto educacional, podemos decir que: la práctica de la gratitud, produce efectos beneficiosos en la salud mental de los docentes; reduciendo la ansiedad, la depresión y el agotamiento emocional de los mismos. Por lo tanto, el entrenamiento en gratitud, podrían formar parte del plan de apoyo emocional que necesitan los docentes para reducir el malestar en su profesión y afrontar las consecuencias educativas derivadas de la pandemia.

Los resultados de este trabajo animan a continuar investigando desde el enfoque de la psicología positiva, que se centra en las emociones, pensamientos y conductas positivas de las personas, en lugar de en sus emociones, pensamientos y experiencias negativas, así como, en sus fortalezas de carácter innatas y/o aprendidas (Seligman et al. 2005). En este caso, la investigación se ha centrado en la fortaleza de la gratitud.

Tal y como señalan Watkins et al. (2015), las cosas buenas que nos suceden en la vida cotidiana tienden a pasar desapercibidas, sin embargo, el practicar la gratitud, nos ayuda a tomar conciencia de ellas. Además, esta investigación confirma que la gratitud se puede entrenar (Neff, 2012) y, para ello, el diario de gratitud es una de las herramientas más utilizadas (Komase et al. 2021). Así, dedicar un tiempo diario para recordar momentos de gratitud asociados con; eventos cotidianos, atributos personales que uno tiene o personas valiosas con las que se encuentra, tiene el potencial de aumentar la gratitud disposicional de las personas (Emmons, 2013). Este mismo autor, cuyo programa de entrenamiento en gratitud he adaptado en esta investigación, afirma que el diario de gratitud fomenta la focalización de la atención en las experiencias positivas.

Al mismo tiempo, esta mirada agradecida, puede ayudarnos a reinterpretar positivamente experiencias de vida estresantes o negativas, reconociendo los recursos personales empleados, así como los aprendizajes obtenidos. Estos cambios en el nivel de procesamiento cognitivo, permiten modificar los estilos explicativos y atribucionales de la realidad (García y Soler, 2021) y entrenar sesgos cognitivos (Watkins et al., 2015), ambos muy implicados en la salud mental.

Esta práctica de la gratitud tiene especial relevancia en el ámbito educativo, ya que, los niveles de gratitud de los profesores influyen en el desarrollo de la gratitud en los alumnos, así como también, aumentar la gratitud en el contexto educativo tiene efectos positivos en la enseñanza (Demirbağ & Duran, 2020). Por todo ello, parece relevante entrenar y practicar la gratitud en los centros educativos.

En relación a líneas futuras de investigación considero que, sería conveniente realizar una fase de seguimiento, por ejemplo, a los tres y/o seis meses, para comprobar si las diferencias observadas se mantienen y, por lo tanto, evidenciar que la práctica de la gratitud produce cambios a largo plazo. Esta medida es de gran interés, ya que, según observan Watkins et al (2015), los mayores beneficios del entrenamiento en gratitud no se dan inmediatamente después de practicarlo, si no, mucho después de haber cesado el tratamiento activo.

Asimismo, considero interesante realizar futuras investigaciones acerca del componente prosocial de la gratitud, ya que este, tal y como indica la literatura científica (McCullough et al., 2002; McCullough y Tsang 2004; Bartlett y DeSteno 2006; Bartlett et al., 2012; Bernabé-Valero, 2014), se asocia con relaciones sociales significativas. Me parece relevante esta función de la gratitud, ya que, ayudaría a mejorar las relaciones sociales dentro la comunidad educativa. Unido a esto, se podrían aplicar programas de entrenamiento en la gratitud con otros miembros de la comunidad educativa, como pueden ser los alumnos y/o el personal no docente y, comprobar sus efectos en el contexto educativo.

Otra línea de investigación interesante podría ser incluir el entrenamiento en gratitud en programas de prevención del burnout en docentes y, medir variables como el número de días de baja por estrés y/o síntomas físicos relacionados con el burnout (problemas de sueño, cefaleas, fatiga), para comprobar su eficacia. Unido a esto, se podría investigar acerca de la efectividad de este programa en población clínica con un diagnóstico relacionado con el burnout docente.

5. Referencias bibliográficas

- Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(6), 455-469.
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. *Emotion Review*, 9(3), 183-190.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological science*, 17(4), 319-325.
- Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J., & Desteno, D. (2012). Gratitude: Prompting behaviours that build relationships. *Cognition & emotion*, 26(1), 2-13.
- Beléndez, M. (2011). *Traducción y adaptación al castellano del cuestionario de Gratitude Disposicional (CG-6)*. Universidad de Alicante.
- Bernabé-Valero, G., García-Alandete, J. y Gallego-Pérez, J.F. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gratitude-20 ítems (G-20). *Anales de Psicología*, 30(1), 278-286.
- Bernabé-Valero, G. (2014). Psicología de la Gratitude. *Integración de la Psicología Positiva y Humanista* (Col. Cuadernos de Psicología 01). La Laguna (Tenerife): Latina.
- Caycho, T (2011). El concepto de gratitud desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología*, 13(1), 105-112.
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139-153.
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823.
- Chan, D. W. (2013). Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(4), 504-519.
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J.N., Van, D.R., Griffin, B.J., & Worthington Jr, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of counseling psychology*, 63(1), 20-31.

- Demirbağ, T., & Duran, N. O. (2020). Effect of the "Thank You-T" gratitude education program (TYGEPT) on gratitude levels of Turkish elementary school teachers. *Ilkogretim Online, 19*(2), 595-611.
- Dickens, L. R. (2017). Using gratitude to promote positive change: A series of meta-analyses investigating the effectiveness of gratitude interventions. *Basic and Applied Social Psychology, 39*(4), 193–208.
- Emmons, R. A. (2008). *¡Gracias!: de cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona, España: Ediciones B.
- 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.
- Emmons, R. A. (2013). *Gratitude works!: A 21-day program for creating emotional prosperity*. John Wiley & Sons.
- García, D. y Soler, M. J. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes Psicológicos, 21*(1), 201-215.
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de salud pública, 83*(2), 169-173.
- Gómez, R., Guerrero, E., y González-Rico, P. (2014). Síndrome de Burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología, 112*, 83-99.
- Harbaugh, C. N., & Vasey, M. W. (2014). When do people benefit from gratitude practice? *The Journal of Positive Psychology, 9*(6), 535-546.
- Hernández Rodríguez, M. Á., Labanda Díaz, A., y Prado Piña, A. (2021). Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. *Participación educativa*.
- Howells, K., & Cumming, J. (2012). Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service teachers. *Teaching Education, 23*(1), 71-88.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2011). *VII Encuesta de Condiciones de Trabajo en España*. Madrid, España: INSHT.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J., & Seligman, M. E. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology, 16*(4), 327-342.
- Kaplan, S., Bradley-Geist, J. C., Ahmad, A., Anderson, A., Hargrove, A. K., & Lindsey, A. (2014). A test of two positive psychology interventions to increase employee well-being. *Journal of Business and Psychology, 29*(3), 367-380.

- Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies*, *16*(1), 17-36.
- Komase, Y., Watanabe, K., Hori, D., Nozawa, K., Hidaka, Y., Iida, M., Imamura, K., & Kawakami, N. (2021). Effects of gratitude intervention on mental health and well-being among workers: A systematic review. *Journal of Occupational Health*, *63*(1), 1-17.
- Lambert, N. M., Fincham, F. D., & Stillman, T. F. (2012). Gratitude and depressive symptoms: The role of positive reframing and positive emotion. *Cognition & emotion*, *26*(4), 615-633.
- Layous, K. (2020). Health Implications of Gratitude. *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology*, 261-268.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, *11*(2), 391, 1-8.
- Mañas, I., Franco, C., y Justo, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y salud*, *22*(2), 121-137.
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., y Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: A gratitude intervention in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 886-896.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological bulletin*, *127*(2), 249-266.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, *82*(1), 112-127.
- McCullough, M. E., & Tsang, J.-A. (2004). Parent of the Virtues? The Prosocial Contours of Gratitude. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.). *The psychology of gratitude* (pp. 123–141). Oxford University Press.
- Montero, I., y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, *7*(3), 847-862.
- Moyano, N. (2010). Gritud en la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*. *10*, 103-118.
- Neff, K (2012). *Sé amable contigo mismo*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Otsuka, Y., Hori, M., & Kawahito, J. (2012). Improving well-being with a gratitude exercise in Japanese workers: A randomized controlled trial. *International Journal of Psychology and Counselling*, *4*(7), 86-91.

- Quaas, C., Born, M. M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*, 1, 1-24.
- Rash, J. A., Matsuba, M. K., & Prkachin, K. M. (2011). Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 350-369.
- Rojas, F. C. R., & Mora, C. (2020). El estrés en maestros de física ante la necesidad de impartir clases virtuales: La nueva realidad académica derivada de la pandemia de la COVID-19. *Latin-American Journal of Physics Education*, 14(2), 3.
- Redó, N. A. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Sandoval, N. V. (2014). Síndrome burnout y su incidencia en docentes españoles. *Revista Funcae Digital*, 55(2), 13-22.
- Sanz, J., Perdigón, A. L., 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.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por Estrés Laboral Asistencial*. Madrid: TEA ediciones.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Serrano, N., Pocinho, M., y Aragón, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1-12.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82.
- Solom, R., Watkins, P. C., McCurrach, D., & Scheibe, D. (2017). Thieves of thankfulness: Traits that inhibit gratitude. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 120-129.
- Southwell, S., & Gould, E. (2017). A randomised wait list-controlled pre-post-follow-up trial of a gratitude diary with a distressed sample. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 579-593.


- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: Tea, 1.
- Ting, S. C., & Yeh, L. Y. (2014). Teacher loyalty of elementary schools in Taiwan: The contribution of gratitude and relationship quality. *School Leadership & Management*, 34(1), 85-101.
- Toepfer, S. M., Cichy, K., & Peters, P. (2012). Letters of gratitude: Further evidence for author benefits. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 187-201.
- Vieco, G., Caraballo, D., y Abello, R. (2018). Factores de riesgo psicosocial de origen ocupacional, estrés y enfermedad coronaria. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 49-59.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.
- Watkins, P. C., Usher, J., & Pichinevskiy, S. (2015). Grateful recounting enhances subjective well-being: The importance of grateful processing. *Journal of Positive Psychology*, 2, 91-98.
- Watkins, P. C., & Scheibe, D. (2018). Subjective well-being and life satisfaction. In J. E. Maddux (Ed.). *Gratitude* (p. 210-219). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and individual differences*, 45(1), 49-54.
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in personality*, 42(4), 854-871.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905.

6. Anexos

Anexo 1

Ejercicios de gratitud propuestos para cada día

DÍA 1º. TRES REGALOS



Dedica unos minutos a recordar y escribir **tres cosas buenas que te han sucedido hoy**. Recuerda cualquier cosa que haya ido bien hoy; desde lo más grande a lo más pequeño del día. No tienen por qué ser cosas espectaculares; una conversación interesante, un mensaje inesperado, un pequeño avance en algo que parecía difícil...

Es importante que repases por qué sucedió eso bueno. Tal vez estas preguntas te ayuden: ¿Qué possibilitó el evento positivo? ¿Por qué crees que sucedió? ¿Qué significa para ti? ¿Qué puedes hacer para que vuelva a suceder? ¿Lo compartiste con alguien?

Escribe algunas palabras que describan o recuerden esa experiencia positiva. Haz lo mismo con las tres cosas buenas que te han sucedido hoy.

Incluso si estas cosas buenas son pequeñas o triviales, son cosas buenas y es valioso concentrarse en ellas. Dedica unos diez minutos a este ejercicio.

DÍA 2º. ¿A QUIÉN Y POR QUÉ?



Existe una diferencia entre sentirse agradecido/a por algo y sentirse agradecido/a hacia alguien. El agradecimiento hacia alguien supone caer en la cuenta de la **INTENCIÓN POSITIVA** de quien nos hace bien. Si lo pensamos, lo que da valor a un regalo, no es tanto el regalo en sí mismo, si no el cariño, el recuerdo, el interés... de quien ha pensado ese regalo para nosotros y nos lo ofrece. El ejercicio de hoy es una invitación a centrarte en aquellas cosas de tu vida por las que estás agradecido/a y a poner el foco en la fuente o el proveedor de esas cosas buenas.

¿Quién te hace bien? ¿tu pareja? ¿un vecino? ¿una compañera de trabajo? ¿uno/a de tus alumnos/as? Repasa el día de hoy y escribe hasta cinco cosas por las que estás agradecido/a y piensa en quién te proporcionó ese regalo (vivencia, aprendizaje, emoción...)

Puedes utilizar este formato: **Agradezco a.....por.....**

DÍA 3º. EL REGALO QUE SOY



La propuesta para el ejercicio de hoy consiste en **fijar la mirada en tu interior para descubrir todo eso bueno que eres y tienes**. Reconocer, identificar y saborear tus cualidades, valores, aprendizajes, experiencias, capacidades... Desde cosas tan involuntarias como tu capacidad de respirar y que todo tu cuerpo funcione, hasta tus cualidades más genuinas. Aquello que te has recibido y también aquello que has elegido o conseguido con esfuerzo. Tómate tu tiempo para reconocer y agradecer todo aquello que te hace ser quien eres hoy. Escribe al menos tres aspectos que quieres agradecer de ti.

Después, te planteo una segunda parte al ejercicio. Tras experimentar la gratitud del regalo que eres, tal vez, surja en ti el deseo de corresponder: ¿cómo agradecer tanto que eres y tienes? ¿qué puedes hacer con todo eso bueno? ¿cómo puedes vivir hoy desde esa mejor versión de ti mismo/a? Trata de concretar y escribe alguna idea que se te ocurra.

DÍA 4°. MIRANDO HACIA EL FUTURO



Según investigaciones de Emmons y de otros autores, cuando las personas identifican que un acontecimiento positivo en la vida está a punto de terminar, es más probable que lo aprecien más y se esfuerzen por aprovechar el tiempo restante del mismo. La sensación de "ahora o nunca" nos impulsa a vivir al máximo cada instante.

La propuesta para el ejercicio de hoy es elegir un evento, experiencia o relación, valiosa para ti, que vaya a terminar relativamente pronto. Tal vez un curso que estás haciendo, una amistad con alguien que se vaya a marchar a otro lugar, un proyecto en el que te encuentres implicado/a... Detente en esa experiencia, imagina sus detalles y lo que significa para ti.

Siendo ahora más consciente de que este capítulo de tu vida terminará pronto ¿Qué agradeces de esa experiencia? ¿Qué te aporta? ¿Cómo quieres vivirla? Dedica un tiempo a sentir y a pensar sobre ello y, toma nota en el diario de gratitud.

DÍA 5°. LA AUSENCIA DE LO BUENO



Hay muchos elementos de nuestra rutina diaria que damos por sentado. Tal vez, por el hecho de ser algo cotidiano nos parece "normal"; tener trabajo, sentir el cariño de las personas que están a nuestro lado o no pasar frío durante el invierno. Es solo cuando algo nos falta, cuando nos damos cuenta del valor que tiene para nosotros/as y es entonces cuando lo "normal" se convierte en motivo de alegría y de agradecimiento. Todos recordamos, por ejemplo, la nostalgia de los encuentros o de los abrazos durante el confinamiento.

La propuesta de hoy consiste en escoger un elemento de tu rutina diaria que valores como bueno, no importa cuál sea. Focaliza unos minutos y piensa en ese elemento dentro de tu día. **Después, recuerda o imagina algún momento en que eso concreto te falte** ¿qué cambia en tu vida? ¿cómo te hace sentir? ¿qué aporta en tu vida? ¿qué significa para ti?

Saborea este elemento, valora que esté en tu vida, da la gracias. Escribe una frase que te ayude a recordar lo importante que es para ti y lo agradecido/a que te sientes.

DÍA 6°. UN MENSAJE DE AGRADECIMIENTO



Se dice que sentir gratitud pero no expresarla es como envolver un regalo y no darlo. Por diversas razones, a menudo, no expresamos nuestra gratitud a quienes merecen nuestro agradecimiento. Asumimos que saben cuanto que les apreciamos. A veces nos planteamos hacerlo, pero, finalmente, no lo hacemos. Tal vez te ha pasado alguna vez.

Hoy te proponemos dedicar un momento de tu día a esto. **En primer lugar, recuerda algo concreto que una persona ha hecho por ti por lo que te sientes agradecido/a**. No importa si es algo muy relevante o algo más pequeño, tampoco si sucedió hace tiempo o, si te pasa cada día. Tal solo piensa en algo que te gustaría agradecer y alguien a quién te gustaría decirselo y no sueles hacerlo. ¿Qué quieres agradecerle? ¿Qué te aporta y enriquece eso que hizo o hace por ti? ¿Cómo se lo dirías? Escríbele un mensaje y, si te apetece hízselo llegar. En cualquier caso, lo envíes o no, imagina cómo se sentirá la persona al recibir tu mensaje.

DÍA 7°. LO BUENO DE TENER UN MAL DÍA



Una estrategia para cultivar la gratitud es recordar "lo malo". Normalmente, incluso en esas experiencias que etiquetamos como negativas, somos capaces de encontrar consecuencias positivas, por las que ahora nos sentimos agradecidos.

En el ejercicio de hoy te invito a pensar en **momentos de tu vida que te han resultado difíciles o complicados**; problemas, pérdidas, contratiempos... y acorja las emociones que van asociadas a ellos; tristeza, enfado, vergüenza, miedo, cansancio... Elige uno de esos momentos, el que tú quieras. Intenta ahora concentrarte en los aspectos positivos o las consecuencias de esta experiencia difícil. Como resultado de esta experiencia ¿hay alguna cosa de la que te sientas agradecido/a? ¿te ha ayudado en algo como persona? ¿qué has aprendido sobre ti o sobre la realidad? ¿hubo fortalezas personales que surgieron de esa experiencia? ¿te ha ayudado a apreciar a las personas y cosas verdaderamente importantes de tu vida? En resumen ¿qué agradeces de esa "mala" experiencia? Escríbelo en tu diario de gratitud.

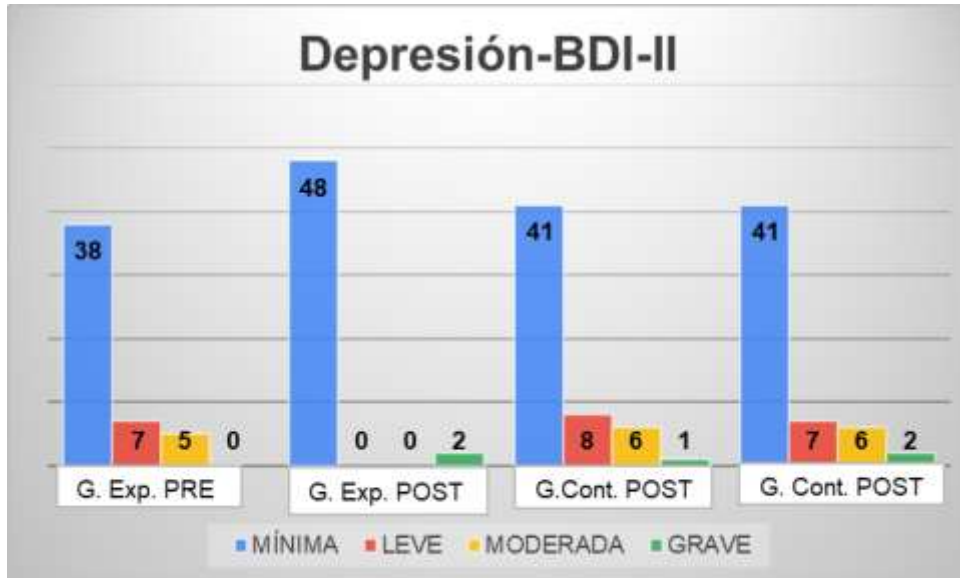
Anexo 2

Principales estadísticos descriptivos

Cuestionario	Grupo	Mediana	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Ansiedad Estado (AE)	Experimental Pre	18,5	19,700	8,977	1	39
	Control Pre	17	18,125	11,147	1	43
	Experimental Post	16	16,600	8,172	3	40
	Control Post	14	17,554	11,895	1	50
Ansiedad Rasgo (AR)	Experimental Pre	19	18,620	8,471	2	39
	Control Pre	16	18,500	9,975	2	48
	Experimental Post	16	15,540	8,097	0	38
	Control Post	16	18,143	9,975	1	41
Depresión (BDI- II)	Experimental Pre	7	8,500	7,025	0	23
	Control Pre	5,5	8,839	8,081	0	34
	Experimental Post	3	5,320	6,915	0	33
	Control Post	6	8,768	8,607	0	33
Cansancio Emocional (MBI-Ed)	Experimental Pre	23	22,960	12,870	2	54
	Control Pre	19,5	21,643	11,765	0	48
	Experimental Post	15	17,640	12,742	1	53
	Control Post	17,5	20,929	13,370	1	52
Despersonal. (MBI-Ed)	Experimental Pre	1	2,800	4,030	0	17
	Control Pre	2	2,839	3,091	0	12
	Experimental Post	1	3,100	5,044	0	26
	Control Post	3	3,625	3,616	0	16
Realización Personal (MBI-Ed)	Experimental Pre	44	42,140	5,470	29	48
	Control Pre	44	42,089	6,576	15	48
	Experimental Post	44	41,780	6,861	17	48
	Control Post	42,5	41,393	6,050	22	48
Gratitud (GQ-6)	Experimental Pre	39,5	38,080	3,911	27	42
	Control Pre	39,5	37,821	4,460	25	42
	Experimental Post	38	38,280	3,289	30	42
	Control Post	37	37,036	3,693	27	42
Satisfacción Con la vida (SWLS)	Experimental Pre	32	30,800	3,964	20	35
	Control Pre	30,5	29,893	5,062	15	35
	Experimental Post	32	30,960	3,642	18	35
	Control Post	32	29,946	5,785	11	35

Anexo 3

Gráfica de distribución de las puntuaciones en depresión, BDI-II



Anexo 4

Gráfica de distribución de las puntuaciones en las tres escalas de Burnout

