



Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol. 16, Núm. 34
Diciembre 2023 (n° especial)
ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo | How to reference this article:

García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Application of a program to improve growth mindset, eudaimonic well-being and multidimensional well-being within the framework of teacher professional development. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 40-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9550>

Monográfico: Enseñanza-aprendizaje en educación: innovación y transferencia

Aplicación de un programa para la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional en el marco del desarrollo profesional docente

Application of a program to improve growth mindset, eudaimonic well-being and multidimensional well-being within the framework of teacher professional development

Diego García-Álvarez^{1,2,3}, María José Soler^{2,3}, Rubia Cobo-Rendón⁴, y David Manzano-Sánchez⁵

¹Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela; ²Universidad de Montevideo, Uruguay; ³Asociación Jóvenes Fuertes, Montevideo, Uruguay; ⁴Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile; ⁵Universidad de Extremadura, Badajoz, España

Resumen

En la actualidad, existe un creciente interés en promover el desarrollo profesional docente, así como el bienestar y sus recursos personales. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de una intervención multicomponente basada en psicología positiva para mejorar la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional, así como fortalecer competencias relacionadas a la formación docente profesional. La muestra estuvo conformada por 92 participantes con un grupo experimental, el cual recibió la intervención denominada "FODI" y un grupo control (62% grupo experimental y 38% grupo control) con una edad media de 44.7 ($SD = 8.6$) siendo 75 mujeres y 17 hombres. Las variables fueron evaluadas con un cuestionario de respuestas múltiples con las variables objeto de estudio. Los resultados del análisis de covarianza sugieren que la intervención mejoró eficazmente en $p < .05$, las puntuaciones de la mentalidad de crecimiento tanto general como propia, bienestar eudaimónico, PERMA con su medida de salud autopercebida y formación docente en participantes en comparación con el grupo control. Se concluye que intervenciones basadas en elementos de la psicología positiva pueden ser dispositivos para la mejora de la calidad educativa haciendo énfasis en la formación, crecimiento personal y desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Bienestar eudaimónico; bienestar perma; mentalidad de crecimiento; formación y desarrollo docente.

Abstract

Currently, there is a burgeoning interest in enhancing teachers' professional development, as well as their well-being and personal resources. The purpose of this study was to assess the effectiveness of a multicomponent intervention grounded in positive psychology to boost growth mindset, eudaimonic well-being, and multidimensional well-being and to reinforce competencies associated with professional teacher training. The study enrolled 92 participants who were divided into an experimental group receiving "FODI" intervention and a control group (62% experimental & 38% control), with a mean age of 44.7 ($SD = 8.6$) comprising 75 women and 17 men. The data were collected using a multiple-choice questionnaire assessing the study variables. The analysis of covariance indicates that the intervention significantly enhanced the scores of general and self-growth mindset, eudaimonic well-being, PERMA (including self-perceived health), and teacher training in participants, when compared to the control group. These improvements were statistically significant at $p < 0.05$. Interventions based on positive psychology may serve as effective tools for enhancing educational quality through teacher training, personal growth, and professional development.

Keywords: Eudaimonic well-being; perma well-being; growth mindset; teacher training and development.

Fecha de recepción: 30/10/2023

Fecha de aceptación: 27/12/2023

Correspondencia: Diego García-Álvarez, Universidad Metropolitana de Venezuela
Email: ddgarcia@unimet.edu.ve

Introducción

La calidad educativa ha sido una meta que persiguen los sistemas educativos que es de orden compleja y multifactorial. Uno de los aspectos claves de la calidad educativa es la formación docente tanto inicial como profesional (Rodrigo-Moriche et al., 2022) sin negar que hay otros factores como los relacionados a políticas de reconocimientos, remuneración y de salud ocupacional que incluye factores emocionales y de bienestar. Por lo tanto, el desarrollo profesional docente es una de las aristas del problema y no se busca simplificar la situación (Escudero, 2020). En ese sentido, el desarrollo profesional docente incluye fortalecer condiciones, recursos y espacios que promuevan la permanencia en la trayectoria de la carrera docente, la literatura señala que uno de esos aspectos es la formación continua, satisfacción con el trabajo docente, vínculo afectivo con estudiantes, e incluso reconocimientos no económicos como los relacionados a la calidad de vida o bienestar docente (Vaillant, 2014), este último es un constructo bastante complejo de abordar en el colectivo docente debido a la variedad de indicadores en los cuales ha sido asociado, configurando el bienestar docente como multidimensional, contextual e interaccional con implicaciones de recursos intra e interpersonales (Dávila et al., 2023).

Estudios han puesto de manifiesto la importancia de los recursos personales de docentes para explicar la satisfacción, compromiso, bienestar e incluso la intención de abandono de la carrera profesional, (Mérida-López et al., 2022; Wang et al., 2023) en similitud con la teoría de demandas y recursos laborales que se ha empleado para explicar el bienestar y resiliencia en docentes (Granziera et al., 2021). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay (INEEd, 2020) realizó un estudio nacional de salud ocupacional docente. En este modelo se entiende el bienestar docente como una aproximación de la experiencia o satisfacción que reporta con su trabajo, evaluado con escalas de burnout y ausencia de síntomas de malestar psicológico, haciendo referencia el modelo a recursos personales con fuerte énfasis en constructos cognitivos, también a recursos organizacionales como clima de apoyo, confianza y autonomía, entre otros factores como contextuales, estilo de vida, demandas organizacionales, políticas de salud y demás.

De igual manera, el INEE (2019; 2023) incluyó la mentalidad de crecimiento dentro de las competencias referidas a la autorregulación y motivación en el marco de las habilidades socioemocionales, entendidas como un conjunto de herramientas cognitivas, sociales y emocionales que permiten la adaptación, el crecimiento personal y construcción del bienestar; sus estudios de seguimiento señalan la importancia del vínculo docente – estudiante entre los factores de clima escolar que mayor relación tiene con el desempeño en las áreas de lectura y matemática, también explican la importancia de desarrollar la mentalidad de crecimiento en docentes como una forma de mejorar las expectativas de aprendizajes de sus estudiantes, impulsando prácticas educativas que estimulen el esfuerzo y maleabilidad de logros. Llamado que es congruente con los principios que sostienen el desarrollo profesional docente, entre ellos se encuentran las creencias de docentes con respecto al conocimiento y a las formas de aprender, pues esto impactaría en la forma de planificar y ejecutar la gestión educativa (Vaillant & Marcelo, 2015).

Se han documentado programas multicomponentes basados en psicología positiva definidos como intervenciones psicológicas destinadas a promover sentimientos, comportamientos y pensamientos asociados al bienestar, se entienden en su diseño y ejecución como multicomponentes debido a que incluyen varias temáticas, estrategias y recursos con bases teóricas tanto hedónicas y eudaimónicas, con evidencia empírica que fortalecen el bienestar y por mecanismo secundario reducen el malestar (Hendriks et al., 2020). Con un enfoque científico sustentado en las fortalezas del carácter, el modelo de bienestar PERMA y distintos aportes teóricos como emociones positivas, mentalidad de crecimiento y otros.

Se han elaborado revisiones de estudios siguiendo distintas modalidades del diseño experimental con grupos aleatorizados a cuasiexperimentales con la finalidad de acercarse a evaluar la efectividad de estos programas que se han llevado a cabo para dar respuesta a los desafíos de acompañar a docentes en su desarrollo profesional relacionado a la promoción de recursos personales, capital psicológico y competencias relacionadas a la educación socioemocional y para el bienestar, (Dreer,

2023; Falecki & Mann, 2021; García-Álvarez et al., 2021; Vo & Allen, 2022). Investigaciones previas han puesto de manifiesto como intervenciones multicomponentes basadas en algunos elementos de psicología positiva han reportado efectividad en la mejora del bienestar docente (Datu et al., 2023; García-Álvarez et al., 2020; García-Álvarez & Soler, 2021; Pozo-Rico et al., 2023), así como distintos factores protectores como gratitud, positividad, compromiso, fortalezas, propósito, humor, relaciones y resiliencia (Chan, 2010; Datu et al., 2022; Datu et al., 2023; Izquierdo et al., 2022; Lee et al., 2023), también se ha reportado disminución de factores de riesgo como malestar emocional y estrés (Dreer, 2020; Dreer & Gouasé, 2022; Izquierdo et al., 2022; Pozo-Rico et al., 2020).

De igual forma, se han desarrollado intervenciones psicológicas multicomponentes con elementos de la psicología positiva que han reportado efectividad en mejorar la mentalidad de crecimiento en docentes (Seaton, 2018; Shoshani, 2021), también para promover el desarrollo profesional docente a través del fortalecimiento de estrategias y dinámicas para la gestión educativa (García-Álvarez et al., 2023; Pozo-Rico et al., 2020) o la mejora de determinados elementos en estudiantes relacionados con el bienestar y el crecimiento personal en universitarios (Arteaga-Checa et al., 2022). En población adulta general se han documentado la efectividad de intervenciones psicológicas multicomponentes basadas en temáticas de la psicología positiva con efectos en bienestar hedónico, eudaimónico y social (Gorbeña et al., 2021; Kubzansky, 2023), así como otras mejoras en mentalidad de crecimiento con intervenciones multicomponentes de corte cognitivo conductual (Parada y Verhliac, 2022; Yeager et al., 2022). Estudios anteriores demostraron que la mentalidad de crecimiento tiene implicaciones en correlatos de desarrollo de carrera profesional (Han & Stieha, 2020), también que podría conducir al bienestar, compromiso y habilidades docentes (Nalipay et al., 2022; Zeng et al., 2019).

La investigación de Yeager et al. (2016; 2022) ha podido comprobar como también las propias creencias de mentalidad de crecimiento de docentes influyen en los resultados de aprendizaje de estudiantes. Se hace necesario aportar evidencias científicas acerca de lo que funciona en los programas de formación docente profesional, pues como plantea Popova et al. (2022) incluso en los países desarrollados con altos ingresos, se tiene poco documentado el impacto de estos programas bajo metodologías cuasi experimentales y mucho menos con grupo control (Dreer & Gouasé, 2022).

El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de una intervención multicomponente basada en psicología positiva para mejorar la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional (PERMA), así como fortalecer competencias relacionadas a la formación docente profesional llevado a cabo en una muestra de directores y docentes líderes educativos. La evidencia científica expuesta justifica el presente estudio con la meta de promover recursos personales como el bienestar y la mentalidad de crecimiento como mecanismos protectores que se relacionan a la retención docente. Se hipotetiza que el programa multicomponente denominado FODI (Formación en Educación del Carácter para directores y líderes educativos) tendrá efectos en la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico, bienestar multidimensional (PERMA), y en las competencias relacionadas a la formación docente profesional.

Método

Diseño del Estudio

La investigación se llevó a cabo mediante metodología cuantitativa, longitudinal, diseño cuasiexperimental con medidas pre y post intervención. Los participantes no fueron asignados aleatoriamente a los grupos experimental y de control, por lo que se trataron como no equivalentes (Ato et al., 2013).

Muestra

La muestra estuvo conformada por 92 docentes en ejercicio en funciones de dirección de centros educativos o líderes educativos provenientes de 12 departamentos de la República Oriental del Uruguay, 75 (81.5%) mujeres y 17 (18.5%) hombres. La edad oscilaba entre 27 y 66 años, con una media de 44.7 ± 8.6 (CV=19.2%). En cuanto a la asignación final, 57 (62.0%) personas fueron incluidas en el grupo

experimental y 35 (38.0%) en el grupo control. La muestra fue seleccionada a partir de un grupo natural preexistente de docentes, y se incluyó un grupo de control. El grupo experimental fue conformado por directores interesados en formarse en el área junto a un referente de su centro educativo, mientras que el grupo control fue conformado por otros directores docentes que voluntariamente participaron. Véase la tabla 1 para apreciar las características sociodemográficas de la muestra. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los constructos según sexo, experiencia y titulación docente. Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo en niveles de educación inicial, primaria y media, con funciones de dirección de centros educativos ya sea como director o pertenecer al equipo de dirección, por ejemplo, coordinador docente, además de contar con estudios universitarios en dirección educativa, por lo tanto, el criterio de exclusión correspondía a ser personal docente sólo con funciones de aula.

Tabla 1*Características de la muestra*

		Control	Experimental	Total
		35 (38%)	57 (62%)	92 (100%)
Sexo	Hombre	46 (50.0%)	29 (31.5%)	75 (81.5%)
	Mujer	11 (12.0%)	6 (6.5%)	17 (18.5%)
Titulación	Profesorado con máster	19 (20.7%)	12 (13.0%)	31 (33.7%)
	Profesorado con título de especialista	30 (32.6%)	14 (15.2%)	44 (47.8%)
	Licenciado	4 (4.3%)	2 (2.2%)	6 (6.5%)
	Doctor	1 (1.1%)	2 (2.2%)	3 (3.3%)
	Titulación de técnico	3 (3.3%)	5 (5.4%)	8 (8.7%)
Experiencia	Menos de 5 años	2 (2.2%)	3 (3.3%)	5 (5.4%)
	Entre 5 y 10 años	6 (6.5%)	7 (7.6%)	13 (14.1%)
	De 10 a 15 años	10 (10.9%)	7 (7.6%)	17 (18.5%)
	De 16 a 26 años	39 (42.4%)	18 (19.6%)	57 (62.0%)

Nota. N = muestra

Instrumentos

La escala de Bienestar Psicológico para adultos (BIEPS-A) desarrollada por Casullo (2002) con base a la teoría de bienestar multidimensional de Ryff (1989), evalúa las dimensiones de proyectos, autonomía, vínculos, control y aceptación, consta de 13 ítems con tres opciones de respuesta, un ejemplo: "estoy bastante conforme con mi forma de ser". Las propiedades psicométricas del instrumento fueron probadas en investigaciones realizadas por la autora, con evidencias de validez y confiabilidad adecuadas (Casullo, 2002). En este estudio los valores de confiabilidad fueron medidos por el alfa de Cronbach $\alpha = .75$ y $\alpha = .75$ respectivamente en la medida pre y post.

El PERMA-Profiler es una escala desarrollada por Butler y Kern (2016) que evalúa el bienestar basado en la teoría PERMA de Seligman (2011): Emociones Positivas (P), Compromiso (E), Relaciones (R), Sentido de la Vida (M) y Logro (A). También, incluye tres variables de contraste expresadas como Emociones Negativas (N), Soledad (L) y Salud Autopercebida (H). El cuestionario consta de 23 ítems

de autoinforme en una escala tipo Likert que oscila entre 0 y 10 puntos, ejemplo de uno de sus ítems es el siguiente: en general, ¿en qué medida siente que lo que hace en su vida es valioso y vale la pena? Se han estudiado las propiedades psicométricas de este instrumento, obteniéndose evidencias satisfactorias que avalan su fiabilidad y validez. En el presente estudio se tomó en cuenta la puntuación total del bienestar y la medida control de salud autopercibida. La medida de confiabilidad fue adecuada medida por el $\alpha = .83$ y $\alpha = .84$ en las mediciones pre y post.

Para evaluar la mentalidad de crecimiento general se utilizó la escala de ocho ítems propuesta originalmente por Dweck (2000), conocida como Escala de Teorías Implícitas de la Inteligencia, consta de cuatro ítems incrementales y cuatro de teoría de la entidad, que miden la percepción general de la persona sobre la incapacidad de cambiar la inteligencia en lugar de la posibilidad de cambiarla, un ejemplo de estos ítems es: "las personas siempre pueden cambiar sustancialmente cuán inteligentes son". Se han verificado las propiedades psicométricas de esta escala (De Castella y Byrne, 2015; Dweck, 2000; Dweck et al., 1995a, 1995b), la medida de confiabilidad fueron para el pre $\alpha = .71$ y para el post $\alpha = .71$. Para evaluar las autopercepciones de la inteligencia, es decir, la mentalidad de crecimiento propia, De Castella y Byrne (2015) adaptaron la escala mencionada intentando mantener la idea central del instrumento. Para ello, cambiaron la redacción de los ítems para reflejar la postura de un individuo sobre la creencia de que la inteligencia es fija o maleable, por ejemplo "pienso que los errores me ayudan a aprender", sus autores informaron consistencia interna adecuada. Las medidas de confiabilidad en el pre y post en este estudio fueron $\alpha = .73$ y $\alpha = .73$. Ambas escalas Likert contaban con cuatro opciones de respuesta.

En el marco del desarrollo profesional docente se utilizó la escala de formación docente, diseñada específicamente para los proyectos que lleva a cabo Jóvenes Fuertes, que consta de ocho ítems en tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Estos ítems se agrupan en dos dimensiones: actitud docente hacia la promoción de la salud mental y el bienestar y coordinación docente y gestión educativa de recursos en psicología positiva aplicada a la educación, un ejemplo es: creo que el centro educativo debería establecer campañas que se enfoquen en la promoción de la salud mental. La validez de contenido de la escala fue evaluada por expertos que la encontraron clara, relevante, sistematizada y teóricamente adecuada. Se realizó un análisis factorial confirmatorio de la estructura propuesta y se examinó la validez convergente y discriminante con resultados satisfactorios. En el presente estudio se estimó la confiabilidad en las medidas pre y post respectivamente, $\alpha = .80$ y $\alpha = .80$, siendo congruente con el estudio original (García-Álvarez et al., 2023).

Tabla 2

Descripción de módulos, objetivos, contenidos y actividades

Módulos	Objetivo	Contenidos	Actividades
Comunicación asertiva.	Conocer las características de la comunicación humana mejorando las relaciones cotidianas.	Asertividad, modelos de comunicación, relaciones interpersonales significativas, apego.	Identificar los modelos de comunicación en el centro educativo. Desarrollar pautas asertivas de comunicación.
Bienestar.	Conocer los modelos de bienestar con la finalidad de potenciar el mismo en su vida y centros educativos.	Modelos de bienestar, énfasis en modelos multidimensionales como los eudaimónicos y PERMA.	Profundizar en cada elemento del bienestar, planificando acciones para su promoción a nivel personal y en el centro educativo.

Procedimiento

En el año 2022, la Asociación Civil Jóvenes Fuertes Uruguay en conjunto con la entidad financiadora ReachingU llevó a cabo la segunda edición de un programa cuyo objetivo fue formar líderes educativos capaces de mejorar la calidad de la educación y abordar los desafíos del sistema educativo, esta nueva edición fue en formato semipresencial de abril a octubre. Véase la tabla 2 en la cual se muestran dos sesiones a modo de ejemplo por cuestiones de espacio. Como una forma de sustentar el proyecto en el futuro, se ofrecen dos instancias de seguimiento y acompañamiento a los

docentes en la puesta en práctica de sus proyectos el siguiente año académico (en el 2023), también como una forma de gestionar una comunidad de aprendizaje docente que quede constituida. En el anexo 1 se describe la intervención según los indicadores TIDieR.

La investigación se llevó a cabo siguiendo las directrices éticas de la APA y la Declaración de Helsinki. Fue aprobada por el comité de ética de Jóvenes Fuertes Uruguay (220307/mazo 2022) con el consentimiento informado de los participantes. Se realizaron mediciones pre y post para evaluar posibles cambios en las variables luego de la intervención tanto en el grupo experimental como en control, vale mencionar que este último no recibió ninguna sesión del programa de intervención. Los datos fueron recolectados a través de un formulario online que incluía información sociodemográfica y escalas psicométricas antes del comienzo en el mes de abril y luego del final en el mes de noviembre (<https://forms.gle/EL1sMTK3yAh2s9Ty8>). La tarea de recolección de datos fue realizada por la coordinadora educativa del programa, que previamente había explicado los aspectos éticos y obtenido el consentimiento informado de los participantes.

Análisis de Datos

Las comparaciones de los constructos al inicio del estudio en función de la asignación al grupo, el sexo, la experiencia y la cualificación se realizaron mediante la *t* de Student para muestras independientes y el análisis de varianza unidireccional (ANOVA de un factor), previamente verificada la distribución normal de los datos con el resultado en la prueba de Kolmogorov Smirnov con la corrección de Lilliefors, también se verificó la igualdad de varianza a través de Levene, además se determinó la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach. Para evaluar la eficacia de la intervención se utilizó el análisis de covarianza (ANCOVA). En este caso, las variables dependientes fueron las puntuaciones posteriores a la prueba, la variable entre sujetos fue el grupo de asignación y la covariable fueron las puntuaciones observadas en la línea de base. Se comprobaron los supuestos paramétricos de los procedimientos y no se encontraron inconsistencias relevantes. Se utilizó el coeficiente eta-cuadrado parcial para medir el tamaño del efecto, interpretado como pequeño, mediano o grande para puntos de corte de 0.01, 0.06 y 0.14, respectivamente (Iacobucci et al., 2023). La significación de los resultados se determinó a niveles inferiores a .05.

Resultados

Análisis del Pre-test de los Participantes

Los constructos antes de la intervención se presentan en la Tabla 3 con el fin de valorar si los grupos fueron inicialmente homogéneos. Se encontraron diferencias significativas en todas las variables dependientes excepto en el Bienestar (BIEPS-A). Cabe señalar que las puntuaciones iniciales del grupo experimental eran significativamente superiores a las del grupo de control. Sin embargo, este hecho no afecta a los resultados posteriores, ya que el análisis de covarianza es una técnica estadística adecuada para procesar la información en este tipo de situaciones. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, la experiencia y la cualificación docente.

Tabla 3

Constructos de interés al inicio del estudio

Características socio demográficas	Bienestar BIEPS-A		PERMA		Salud autopercebida		Mentalidad de crecimiento general		Mentalidad de crecimiento propia		Formación docente	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Experimental	35.3a	3.4	8.4a	1.0	7.9a	1.6	21.0a	2.2	22.3a	2.3	28.0a	2.7
Control	35.7a	3.1	7.8b	0.8	7.1b	2.1	19.3b	1.7	20.4b	1.2	26.5b	3.3

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica. Las medias con el mismo subíndice no son estadísticamente diferentes al nivel de .05 corregido por Bonferroni.

Análisis de Resultados de la Intervención

La tabla 4 muestra los resultados posteriores a la intervención. El análisis de covarianza (ANCOVA) sugiere que el programa mejoró eficazmente las puntuaciones de las escalas, análisis realizado con las puntuaciones posteriores a la intervención. Obsérvese que las medias reportadas por los profesores asignados al grupo experimental fueron significativamente superiores a las del grupo de control, incluso después de tener en cuenta las diferencias en la línea de base. Obsérvese también que los tamaños del efecto fueron moderados en todos los casos, excepto en los de bienestar PERMA y formación docente, en los que se encontró un efecto grande.

Tabla 4

Diferencias entre grupos en las puntuaciones de los constructos durante la prueba posterior, tras controlar las diferencias en la línea de base

Escalas	Grupo Experimental		Grupo Control		t	p	Parcial η^2	TE
	M	DT	M	DT				
Bienestar (BIEPS-A)	36.8	0.6	35.6	0.7	2.3	.029*	0.109	Medio
PERMA	9.0	0.2	8.1	0.3	4.9	.001**	0.361	Grande
Salud autopercebida	8.7	0.3	7.9	0.4	2.4	.021*	0.120	Medio
Mentalidad de crecimiento general	22.8	0.8	20.9	1.0	2.5	.018*	0.125	Medio
Mentalidad de crecimiento propia	22.8	0.7	21.1	0.9	2.3	.029*	0.109	Medio
Formación docente	30.1	0.8	27.5	0.9	3.7	.001**	0.246	Grande

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; TE = Tamaño del efecto; t = estadístico de prueba. Las medias ajustadas se muestran tras controlar las diferencias en la situación inicial. Para aumentar la precisión de los resultados, el valor p y el tamaño del efecto se presentan con tres decimales.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue comprobar los efectos de un programa denominado FODI en la mejora de la mentalidad de crecimiento, el bienestar eudaimónico y el bienestar multidimensional junto a la mejora de las competencias relacionadas a la formación docente profesional.

En primer lugar, atendiendo a la hipótesis central de esta investigación se confirma debido a que el programa multicomponente FODI tuvo efectos en la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico, bienestar multidimensional (PERMA), y en las competencias relacionadas a la formación docente profesional de la muestra del grupo experimental, vale mencionar que el grupo control no estuvo expuesto a ninguna de las sesiones del programa, no se tuvieron acciones directas sobre el mismo, es necesario considerar los factores de validez interna en estos diseños de investigación como una limitación del presente estudio. Sin embargo, los resultados muestran un incremento estadísticamente significativo de las variables dependientes en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Se interpreta que la muestra de participantes del programa aumentó la capacidad de construir su bienestar eudaimónico en las dimensiones de control o aceptación, autonomía, vínculos y proyectos (Ryff, 1989; Casullo, 2002). Similarmente, el PERMA fue fortalecido, constructo multidimensional del bienestar con elementos hedónicos como las emociones positivas y elementos más de significado como: compromiso, relaciones, sentido de vida y logros, además de la mejora de la autopercepción de su salud, (Butler & Kern, 2016; Seligman, 2011). Por lo tanto, se puede enunciar que la intervención fue efectiva para mejorar el bienestar ya sea en dimensiones muy asociadas a la satisfacción como frecuencia de emociones a elementos asociados al florecimiento, hallazgo congruente con la literatura reportada en otras intervenciones multicomponentes basadas en psicología positiva tanto en docentes como en población en general, (Datu et al., 2023; García-Álvarez et al., 2020; García-Álvarez & Soler, 2021; Gorbeña et al., 2021; Kubzansky, 2023; Pozo-Rico et al., 2023), aspecto interesante para seguir explorando debido a la relevancia que se ha encontrado del bienestar docente para explicar permanencia,

calidad o abandono de la profesión (Granziera et al., 2021; Mérida-López et al., 2022; Wang et al., 2023).

Igualmente, la intervención fue efectiva para mejorar las creencias acerca de la maleabilidad de la inteligencia tanto propia como de los demás (De Castella & Byrne, 2015; Dweck, 2000; Dweck et al., 1995a, 1995b), hallazgos congruentes con otros estudios de intervención psicológica multicomponente en docentes y población en general (Parada & Verhliac, 2022; Seaton, 2018; Shoshani, 2021; Yeager et al., 2022). Hallazgo relevante debido a las implicaciones de las creencias en el desarrollo profesional y recursos personales de docentes (Han & Stieha, 2020; Nalipay et al., 2022; Vaillant & Marcelo, 2015; Zeng et al., 2019), lo cual ha sido asociado con la enseñanza – aprendizaje de calidad como con el clima escolar (INEEd, 2019, 2023; Yeager et al., 2016; Yeager et al., 2022).

Entre las implicaciones prácticas se tiene que las intervenciones multicomponentes basadas en elementos de la psicología positiva pueden ser empleadas en los sistemas educativos como dispositivos para promocionar el bienestar y salud docente, ya sea mediante la intervención focalizada en estas variables o en recursos personales considerados factores protectores, en línea similar con otros estudios de intervención (Chan, 2010; Datu et al., 2022; Datu et al., 2023; Izquierdo et al., 2022; Lee et al., 2023), así como mejoras en su desarrollo profesional y formación docente en competencias asociadas a la educación socioemocional y el bienestar tal y como se evidenció en los hallazgos de este estudio en concordancia con otros estudios realizados en docentes (Dreer, 2023; Falecki & Mann, 2021; García-Álvarez et al., 2021; García-Álvarez et al., 2023; Pozo-Rico et al., 2020; Vo & Allen, 2022). Aunque en esta investigación no se abordaron los factores de riesgos directamente, también se ha reportado disminución de estos debido a intervenciones psicológicas en otros estudios, (Dreer, 2020; Dreer & Gouasé, 2022; Izquierdo et al., 2022; Pozo-Rico et al., 2020), esto invita a reflexionar sobre el rol de la promoción de la salud y prevención de riesgos psicosociales en el trabajo docente. Además de que se encontró que los tamaños de efectos de estos cambios generados tras la intervención son de media a grande magnitud, lo cual es congruente con otras intervenciones multicomponentes basadas en psicología positiva tanto en poblaciones clínicas, no clínicas y en docentes (Carr et al., 2021; Donaldson et al., 2021; Dreer, 2020; Dreer & Gouasé, 2022; Hendriks et al., 2020; van Agteren et al., 2021). También entre las repercusiones en la comunidad educativa en Uruguay de estos resultados, se encontraría dar respuesta a las necesidades de desarrollo profesional docente identificadas por Mels et al. (2023) en el colectivo de docentes uruguayos, que hace énfasis en oportunidades con características teóricas con marcado énfasis práctico en el quehacer cotidiano del centro educativo, en el trabajo en equipo, el intercambio entre pares profesionales, la reflexión pedagógica, habilidades socioemocionales considerando el potencial de las tecnologías de la información y comunicación para lograrlo.

No obstante, a que el programa ofrece instancias de seguimiento como una forma de generar sustentabilidad de estos cambios en docentes, entre las limitaciones del diseño de investigación se tienen: técnica de muestreo, tamaño muestral, no se realizaron medidas de seguimiento sobre las variables dependientes, ni tampoco grupos asignados al azar lo que implica también la imposibilidad de la asignación oculta, tampoco se aplicó un programa placebo al grupo control, fuente de validez que inciden en la generalización de resultados, asimismo hay que mencionar el desbalance de mujeres sobre hombres, como señala el INEEd (2020), hay mayores del sexo femenino en el sistema educativo.

Cuestiones metodológicas que deben ser mejoradas en futuras investigaciones para profundizar en las explicaciones sobre la influencia de características psicosociales en el trabajo docente, y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente que pueda escalar a políticas públicas que busquen el mejoramiento de la profesión y calidad educativa. A su vez, se recomienda continuar la aplicación de este tipo de programas, así como el uso de estas metodologías en docentes, para que luego puedan transmitirse a los estudiantes dada la alta importancia que tiene el desarrollo emocional desde etapas tempranas, especialmente en la adolescencia (Cabello-Sanz & Muñoz-Parreño, 2023).

Conclusiones

Los resultados presentados en el post de ambos grupos tanto experimental como control permiten concluir que el programa FODI asentado en una intervención multicomponente basada en psicología positiva tuvo efectos en el aumento del bienestar eudaimónico en las dimensiones de control o aceptación, autonomía, vínculos y proyectos; también en la mejora del bienestar en sus elementos de emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido de vida y logros, incluida la mejora de la autopercepción de su salud; además de incrementos en la mentalidad de crecimiento propia y de otros, así pues el fortalecimiento del desarrollo profesional y formación docente en competencias asociadas a la educación socioemocional y el bienestar. Entre las futuras líneas de investigación, se debe considerar conjuntamente con los recursos psíquicos del personal docente, las variables contextuales que se vinculan con el desarrollo profesional como la autonomía percibida, la confianza organizacional, apoyo del equipo de gerencia, condiciones estructurales y organizacionales; otro aspecto relevante es proyectar intervenciones psicológicas mediadas por la tecnología que tengan mayor alcance en número de beneficiarios haciendo foco en su efectividad.

Contribución de cada Autor: Introducción (D.G-A; M.J.S; R.C-R; D.MS), Metodología (D.G-A; R.C-R), Supervisión (D.G-A; M.J.S; R.C-R), Redacción inicial (D.G-A; M.J.S; R.C-R), Redacción final (D.G-A; M.J.S; R.C-R; D.MS), Análisis estadístico (D.G-A; R.C-R; D.MS).

Financiación: Financiamiento por la fundación Reaching U Uruguay y Asociación Civil Jóvenes Fuertes en Uruguay.

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Arteaga-Checa, M., Palop-Montoro, M. V., & Manzano-Sánchez, D. (2022). Application of a program to improve personal development in future physical education teachers of the degree in education and its relationship with wisdom. *Sustainability*, *14*(3), 1188. <https://doi.org/10.3390/su14031188>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Butler, J., & Kern, M. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cabello-Sanz, S., & Muñoz-Parreño, J. (2023). Design, implementation, and evaluation of the “Universo Emocionante” emotional educational Program through the Service-Learning methodology. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, *16*(32), 95-105. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8754>
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinsellaigh, E., & O’Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *16*(6), 749-769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, *30*(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Dávila, J., Huertas, J., & Leal, F. (2023). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Datu, J., Lee, A., & Chung, K. (2023). Leveraging technology for pre-service teachers' well-being: The effectiveness of a multicomponent positive psychology intervention in pre-service preschool teachers in Hong Kong. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1–26. <https://doi.org/10.1111/aphw.12446>
- Datu, J., Lee, A., Fung, W., Cheung, R., & Chung, K. (2022). Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, *94*, 66-82. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.003>
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(3), 245-267. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>

- Donaldson, S. I., Cabrera, V., & Gaffaney, J. (2021). Following the Science to Generate Well-Being: Using the Highest-Quality Experimental Evidence to Design Interventions. *Frontiers in Psychology, 12*, 739352. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.739352>
- Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology, 5*(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>
- Dreer, B. (2023) On the outcomes of teacher well-being: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology, 14*, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education, 48*(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995a). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995b). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry, 6*(4), 322-333. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12
- Escudero, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, (33)*, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical Applications for Building Teacher WellBeing in Education. In: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience* (175-191). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11
- García-Álvarez, D., & Soler, M. J. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes Psicológicos, 21*(1), 201-215. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological Well-Being in Teachers During and Post-Covid-19: Positive Psychology Interventions. *Frontiers in psychology, 12*, 769363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769363>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Achard-Braga, L., & Cobo-Rendón, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 370-393. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.19>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Teacher Professional Development, Character Education, and Well-Being: Multicomponent Intervention Based on Positive Psychology. *Sustainability, 15*(13), 9852. <https://doi.org/10.3390/su15139852>
- Gorbeña, S., Govillard, L., Gómez, I., Sarrionandia, S., Macía, P., Penas, P., & Iraurgi, I. (2021). Design and evaluation of a positive intervention to cultivate mental health: preliminary findings. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 34* (1), 7. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00172-1>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience* (229-244). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Han, S., & Stieha, V. (2020). Growth Mindset for Human Resource Development: A Scoping Review of the Literature with Recommended Interventions. *Human Resource Development Review, 19*(3), 309-331. <https://doi.org/10.1177/1534484320939739>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., De Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The efficacy of multi-component positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of happiness studies, 21*, 357-390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Iacobucci, D., Popovich, D. L., Moon, S., & Román, S. (2023). How to calculate, use, and report variance explained effect size indices and not die trying. *Journal of Consumer Psychology, 33*(1), 45-61. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1292>
- INEED (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEED (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEED. (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Izquierdo, A., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2022). Resultados de un programa de formación en competencias emocionales para profesorado de Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1746>
- Kubzansky, L. D., Kim, E. S., Boehm, J. K., Davidson, R. J., Huffman, J. C., Loucks, E. B., ... & Moskowitz, J. T. (2023). Interventions to modify psychological well-being: Progress, promises, and an agenda for future research. *Affective Science*, 4(1), 174-184. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00167-w>
- Lee, A., Datu, J., Chan, D., Lau, E., Fung, W., Cheng, R., ... & Chung, K. (2023). The effects of a PROSPER-based intervention on well-being among pre-service preschool teachers during the COVID-19 pandemic: a randomized control trial. *Educational Psychology*, 43(2-3), 228-245. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2189649>
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>
- Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XXI*, 25(2), 151-171. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31901>
- Nalipay, M., King, R., Mordeno, I., & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology*, 42(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>
- Parada, S., & Verliac, J. F. (2022). Growth mindset intervention among French university students, and its articulation with proactive coping strategies. *Educational Psychology*, 42(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917519>
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology research and behavior management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Rodrigo-Moriche, M., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. & Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seaton, F. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Shoshani, A. (2021). Growth mindset in the maths classroom: A key to teachers' well-being and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 27(8), 730-752. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2007370>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- van Agteren, J., Iasiello, M., Lo, L., Bartholomaeus, J., Kopsaftis, Z., Carey, M., & Kyrios, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of psychological interventions to improve mental wellbeing. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 631-652. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01093-w>
- Vo, D., & Allen, K. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, 28(8), 964-999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138>

- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 1-46. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18–32. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>
- Yeager, D. S., Romero C., Paunesku D., Hulleman C. S., Schneider B., Hinojosa C., Lee H. Y., O'Brien J., Flint K., Roberts A., Trott J., Greene D., Walton G. M., Dweck C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>

Anexo I

Descripción de la intervención

Escala TIDieR	Descripción según intervención FODI
Nombre abreviado	Programa multicomponente FODI: Formación en Educación del Carácter para directores y líderes educativos
Fundamento	Psicología positiva. Educación del carácter, emocional y para el bienestar como base para el diseño de un programa multicomponentes que incluía módulos de formación con las siguientes temáticas organizadas en módulos: modelos de bienestar, resiliencia, crecimiento personal, atención plena, autoestima, autoeficacia, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, cogniciones relacionadas a mentalidad de crecimiento, tanto creencias limitantes como potenciadoras, y el eje transversal de las fortalezas del carácter, cada uno facilitado por una docente experta acreditada en el área.
Materiales	El grupo experimental recibió la formación del programa multicomponente con clases síncronas y contó con una plataforma de trabajo donde se alojaban materiales, lecturas, clases grabadas y se compartían evidencias de las actividades que los participantes realizaban en sus respectivos centros educativos como fotos y videos.
Procedimiento	El programa FODI estuvo confirmado por 2 encuentros presenciales, 11 encuentros virtuales y dos instancias de seguimiento al año escolar siguiente.
Quién	El equipo de facilitadores estuvo liderado por una coordinadora educativa que organizó a los miembros, quienes contaban con alta experiencia en el tema a tratar en cada módulo temático acreditado por formación específica en psicología o educación y estudios de postgrado. La coordinadora buscaba que el hilo conductor se mantuviese en todo el tramo formativo, haciendo énfasis en la aplicabilidad de los contenidos en el trabajo docente y en el nivel de crecimiento personal.
Cómo	Intervención grupal, con dos jornadas presenciales al inicio y cierre de seis horas de duración cada una. Además de 11 encuentros virtuales síncronos con dos horas y media de duración. Más el trabajo asíncrono que cada persona realizaba en los ejercicios, lecturas y estrategias por módulo. En todos los encuentros se generaban espacios de intercambio de prácticas educativas innovadoras.
Dónde	Fue semipresencial. Dos jornadas presenciales en un salón con todos recursos necesarios para facilitar una formación como pantalla, proyector y otros recursos, los participantes se trasladaban a Montevideo, pues era originarios de 12 departamentos del interior de la República. Las instancias virtuales fueron realizadas por video conferencia.
Cuando	Inicio en Abril (cercano al inicio del año escolar) y cerró en octubre (finales del año escolar) del año 2022. Los encuentros virtuales buscaban ser cada 15 días de acuerdo con la posibilidad del calendario.
Planificado	Previamente se obtuvo la evaluación del comité de ética. La intervención se llevó a cabo de acuerdo con lo planificado en el cronograma, se organizaron los grupos tanto experimentales como el control (que no estuvo expuesto a ninguna formación). Se realizaron las medidas pre y post intervención. En el siguiente año (2023) se llevaron a cabo las sesiones de seguimiento.
Observado	El 95% participantes realizaron en su totalidad el programa de intervención, indicando adecuados índices de satisfacción y aplicabilidad con lo aprendido. Además, se evaluó la efectividad de la intervención constatando en la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico, bienestar multidimensional (PERMA), y en las competencias relacionadas a la formación docente profesional