



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional

Programa de Profundización en Psicología de la Salud.

“Comprensión de la felicidad en el rol de docentes y alumnos de psicología de un sistema de educación en línea”

Reporte de investigación empírica.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Leticia Báez Pérez

Director: Dr. David Javier Enríquez Negrete.

Vocal: Lic. Blanca Delia Arias García.



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 25 de noviembre de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

La presente Investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM con clave IA301418, por ello agradezco a la DGAPA, UNAM por la beca recibida para titulación.

Dedicatorias.

A mi mujer divina, mi madre, por ser la representación del amor puro . Gracias, por ser mi mayor ejemplo de fortaleza, y por creer, y apostar por mí. Eres mi más grande amor.

Al Dr. David Javier Enríquez Negrete y a la Lic. Blanca Delia Arias García, por abrirme puertas para cumplir mis metas. Gracias, por instruirme, por guiarme para ser mejor persona, por procurarme, y por la confianza brindada. Gracias infinitas, padres académicos. In Lak 'Ech y ja vivir!

A la Lic. Inti, por todo el ánimo, comprensión, y por hacerme sentir acompañada en este proceso.

A mi padre, por ayudarme a no rendirme.

A mi familia y amigos, por su apoyo, y amor en los buenos, y malos momentos.

A mi prima, abuelo, y tío José Peralta, por ser mi inspiración.

A mis tutores SUAyED, por haber contribuido con mi formación.

A mis compañeros de la E.S.T. 4 “José Agustín Arrieta”, por brindarme su apoyo cuando lo necesité.

A mí : “I took a deep breath and listened to the old brag of my heart: I am, I am, I am

ÍNDICE.

Resumen

Capítulo 1. Felicidad: Análisis conceptual desde la psicología.

Hedonismo y bienestar subjetivo.

Eudaimonia y bienestar psicológico.

Capítulo 2. Importancia de la comprensión de la felicidad desde el rol del alumno y del docente.

1. Planteamiento del problema

1.1 Objetivo general

1.2 Objetivos específicos

2. Aproximación metodológica y contexto del proyecto de investigación

2.1 Población objetivo

2.2 Participantes

2.3 Contexto

2.4 Técnica de recolección de información

2.5 Instrumentos

2.6 Escenario

2.7 Procedimiento

2.8 Preparación de los datos

2.9 Consideraciones éticas

3. Resultados

3.1 Primera parte: La felicidad de los alumnos en el rol de estudiantes

3.2 Segunda parte: La felicidad de los profesores en el rol de docentes

4. Discusión

Referencias.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir el significado de la felicidad desde el *rol* de alumnos, y docentes. Se llevó a cabo un estudio cualitativo en el cual se desarrollaron entrevistas en profundidad, y grupos focales, con el fin de obtener narrativas para comprender la felicidad como una experiencia de vida en esta población. Participaron 83 estudiantes universitarios, y 17 docentes de la carrera de psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizaron entrevistas en profundidad a un total de 13 alumnos, y 11 entrevistas a docentes. Asimismo, se realizaron 11 grupos focales conformados por alumnos, y 2 grupos focales de docentes. Para el análisis de datos se identificaron códigos abiertos que después fueron agrupados en códigos axiales para conformar categorías analíticas. Los resultados indican que para los alumnos, y docentes del SUAYED Psicología, la felicidad es una experiencia psicológico-subjetiva, y de autorrealización, es decir, está cargada de componentes afectivos, y cognitivos, y de elementos tanto hedónicos, al hacer referencia a todos los afectos positivos que experimentan a lo largo de la carrera, como eudaimónicos, al mencionar aquellos aspectos de su *rol* asociados al desarrollo personal. Los resultados se discuten en términos de la relevancia que tiene la felicidad para los estudiantes, y docentes en el contexto académico, y para la creación de propuestas que promuevan el bienestar en estos entornos.

Palabras clave: Bienestar subjetivo; bienestar psicológico, hedonismo, eudaimonia, universitarios.

Abstract

The aim of the current research was to describe the meaning of happiness from the student's and teacher's role. A qualitative study was carried out using in-depth interviews and focus groups strategies with the purpose of getting narratives to comprehend happiness as a life experience in this population. A total of 83 students and 17 teachers of the psychology Bachelor's Degree Program of the University's Open and Distance Education System (SUAYED) belonging to the National Autonomous University of México, participated. In-depth interviews were carried out on 13 students and on 11 teachers. Likewise, 11 focus groups formed by students and 2 formed by teachers took place. For the data analysis, open codes were identified in order to group them into axial codes to form analysis categories. The results show that for the SUAYED Psychology students and teachers, happiness is a psychological-subjective and self-actualization experience, that is to say, it is an experience full of affectionate and cognitive components, and also of hedonic elements, when they mention all the positive affects they go through the Bachelor's degree process, and of eudaimonic elements, when they mention all the aspects of their role that are related to personal development. The results are discussed in terms of how relevant happiness is for students and teachers in the academic context and for the creation of proposals that promote well-being in these environments.

Key words: Subjective Well-Being, Psychological Well-Being, Hedonism, Eudaimonia, College students.

Capítulo 1. Felicidad: Análisis conceptual desde la psicología.

La felicidad es una de las preocupaciones centrales de la experiencia humana, posiblemente, porque el planteamiento de la búsqueda de su significado implica un cuestionamiento, y reflexión continua, y cambiante sobre el individuo, su entorno y su sensibilidad (Trujano, 2013). Este constructo es objeto de discusión porque va más allá de, simplemente, contar con condiciones de vida favorables como buena salud, amor, libertad o altos ingresos, ya que estos factores son necesarios mas no resultan ser suficientes para describir todo lo que implica la felicidad, partiendo del supuesto que su concepción es amplia porque depende de una apreciación personal que, a su vez, depende de un contexto histórico y cultural (Margot, 2007).

Desde la Edad Antigua, los filósofos crearon marcos de pensamiento en torno a este concepto que, en la actualidad, constituyen una extensa base de datos que guía la concepción y toma de decisiones de individuos y sociedades acerca de la felicidad (Pawelski, 2013). De acuerdo con D'Angela (2013), la contraposición entre voluntad divina de carácter espiritual, y la riqueza material es la más común para el desarrollo del estudio de la felicidad, del cual surgen líneas de investigación sobre la felicidad como virtud (eudaimonismo) y la felicidad identificada con el placer (hedonismo).

Estas nociones filosóficas sobre la felicidad se han mantenido con el tiempo e incluso han influenciado el pensamiento de los científicos sociales interesados en el tema, aunque no siempre se hace explícito el enfoque que asumen para definir el constructo (Proyer, Gander, Wellenzohn, & Ruch, 2015). Así, en la literatura especializada se puede encontrar un amplio espectro de definiciones que pretenden puntualizar qué es la felicidad y demarcar sus dimensiones. Por ejemplo, Ryan y Deci (2001) señalan que el estudio de la felicidad en el campo de la psicología contemporánea, se aborda, comúnmente, desde dos perspectivas: la hedónica, que se enfoca en la satisfacción de vida, y la eudaimónica, que se enfoca en vivir la vida de acuerdo con el potencial de la persona. Así, se pueden encontrar diversas definiciones para este concepto con influencias, tanto de un enfoque como de otro.

De manera muy concreta, Pawelski (2013) dice que el referirse a la felicidad engloba la idea de experimentar emociones positivas. Así mismo, Russell (2003) define la felicidad como un sentimiento que es producto de la evaluación del estado actual en que la persona cree encontrarse y de la movilización de energía, desde un nivel de *arousal* (activación-desactivación) y un nivel de valoración (placentero-no placentero); la felicidad, en este modelo circunplejo, se encuentra en la movilización de energía hacia la activación y el placer.

Por otro lado, Gilbert (2006), la concibe de manera más elaborada ya que divide la felicidad en emocional, moral y valorativa. La primera, se refiere a un estado subjetivo, una experiencia meramente sensorial, mientras que la segunda y la tercera las relaciona con la remembranza de experiencias cuya descripción resultaría tan compleja, que para las personas es más práctico englobarlas en una sola palabra: felicidad.

Por su parte, Tatarkiewicz (1966) vincula el concepto de felicidad con el de satisfacción, concibiéndola, específicamente, como la satisfacción global con la propia vida. En esta misma línea de pensamiento, Diener y Biswas-Diener (2008) consideran que la felicidad debe ser entendida, paralelamente, a su concepto de bienestar subjetivo, en el que engloban los afectos positivos, negativos y la satisfacción de vida global. La propuesta de Haybron (2013) es congruente con la de Tatarkiewicz (1966) y Diener y Biswas-Diener (2008) en torno a la satisfacción de vida y el estado emocional, aunque desde su punto de vista, la felicidad no se podría definir sino solo comprender.

Para Rojas (2014) la felicidad es una vivencia que se evalúa de manera global para hacer un recuento del nivel de satisfacción de vida de una persona. Los indicadores de la vivencia son las experiencias, las cuales se pueden dividir en: a) evaluativas (logros y fracasos), b) afectivas (gozos y sufrimientos), y c) sensoriales (placeres y dolores); que en conjunto, permiten describir la vivencia de bienestar de la persona.

Nociones de felicidad como las expuestas por Tatarkiewicz (1966); Gilbert (2006); Diener y Biswas-Diener (2008); Pawelski (2013); Haybron (2013) y Rojas (2014) tienen en común, que destacan el papel que tienen las emociones positivas y la satisfacción con la vida en

el bienestar de las personas. Sin embargo, es posible encontrar otras definiciones que se encuentran centradas en el adecuado funcionamiento del individuo. Por ejemplo, Ricard (2003) se refiere a la felicidad como un profundo sentimiento de crecimiento que es innato de una mente sana, y que no necesariamente tiene que ver con un sentimiento de placer o una emoción fugaz, sino con un estado óptimo del ser.

Asimismo, existen algunas definiciones que buscan articular ambas ideas, como la definición de Veenhoven (2013) quién considera que la felicidad es un concepto general que incluye todos los sentimientos positivos del *self*, y lo divide en cuatro matrices: la habitabilidad, la habilidad para vivir, la utilidad de la vida, y el gozo subjetivo de la vida.

Con base en lo anterior, es claro que no existe un consenso sobre el concepto de felicidad, debido a las diversas formas de entenderla, ya sea como una experiencia sensorial, como una experiencia valorativa, como la construcción y ejercicio del potencial humano o la suma de emociones positivas, entre otras. A pesar de no existir un acuerdo en torno a su definición, el estudio de la felicidad ha ganado relevancia en la agenda internacional. Bután fue el primer país en incluir la felicidad como una política de estado (Sithey, Thow, & Li, 2015) y ha promovido la Felicidad Nacional Bruta (FNB) (Tobgay, Dophu, Torres, & Na-Bangchang, 2011a) que se opone al Producto Interno Bruto que regula la economía de la mayor parte de los gobiernos del mundo y se basa en el valor monetario de producción de bienes y servicios. En los países industrializados, la felicidad se asocia con la riqueza material y el crecimiento económico (Rojas, 2014), pero los países ricos no son necesariamente los más felices (Rojas, 2014; Sithey et al., 2015; Seligman, 2018; Clark, Flèche, & Senik, 2016). Por este motivo, Bután propuso la FNB como un indicador más inclusivo el cual comprende –entre otros dominios- el bienestar psicológico, que incluye satisfacción con la vida, emociones positivas, emociones negativas y espiritualidad como indicadores de la felicidad (Adhikari, 2016). Así, tras una resolución propuesta por Bután, la ONU convocó a una reunión para pedir indicadores y resultados que valoren y midan la felicidad y el bienestar de las naciones (RGB, 2012).

Más allá del establecimiento de políticas públicas para mejorar las condiciones de vida de una población, el estudio riguroso y metódico de la felicidad, también permite el avance científico en diversas disciplinas; David, Boniwell y Conley (2013) resaltan al menos cuatro:

- 1.- El crecimiento del campo de la psicología positiva, que estudia las condiciones para la realización de las personas.
- 2.- Avances en las ciencias biológicas y afectivas que han contribuido al entendimiento de las emociones positivas.
- 3.- El surgimiento de la Beca Organizacional Positiva ¹ como un nuevo enfoque para formar organizaciones felices y productivas.
- 4.- Descubrimientos que demuestran que los marcadores tradicionales económicos no son suficientes para hablar sobre el bienestar de la sociedad.

Pero la investigación en este campo también podría permitir orientar los resultados hacia la construcción de tecnología social, como por ejemplo, intervenciones para mantener o incrementar el nivel de felicidad (Cunha, Pellanda, & Reppold, 2019) o de instrumentos analíticos –como modelos y teorías- que permitan explicar y predecir la felicidad en una persona, grupo o población (Seligman, 2018). Por otro lado, la comprensión de un fenómeno tan complejo como la felicidad podría ayudar a explicar el papel que ésta tiene en diferentes dominios de vida y determinar cómo, dónde y bajo que condiciones las personas se asumen, o no, como felices.

En este marco, Haybron (2013) expone cuatro razones que justifican el estudio científico de la felicidad en relación con los beneficios que ésta tiene en la vida de las personas:

1. La felicidad sirve como un indicador de bienestar en los individuos.
2. La felicidad ayuda a determinar qué tan placenteras pueden llegar a ser las experiencias y cómo reaccionar ante ellas.
3. La felicidad puede interpretarse como una evaluación sobre la vida de la persona.

¹ Del concepto en inglés *Positive Organizational Scholarship*, se refiere a un conjunto de investigaciones enfocadas en el estudio de dinámicas basadas en la Psicología Positiva, para su aplicación en organizaciones y empresas con el fin de contribuir al florecimiento de sus empleados.

4. Las cosas que hacen felices a los individuos, pueden ayudar a identificar cómo se conciben a sí mismas, por lo que constituyen un indicador de autorrealización.

Otras ventajas de estudiar la felicidad son el aumento del pensamiento creativo y flexible para resolver problemas, la mejora en la autoconcepción, autoestima, salud física, relaciones con otros y resiliencia (Conway, Tugade, Catalino, & Fredrickson, 2013). Por su parte, Diener y Ryan (2009) clasifican los beneficios en las siguientes esferas: relaciones sociales, salud, longevidad, trabajo e ingreso. El meta análisis de Lyubomirsky, King y Diener (2005) analizó 225 artículos sobre felicidad y concluyó que ésta tiene efectos positivos en al menos nueve dominios de vida: vida laboral, relaciones sociales, salud, percepción de sí mismo y de los demás, sociabilidad y actividad, simpatía y cooperación, comportamiento prosocial, bienestar físico y afrontamiento, y resolución de problemas y creatividad. De manera global, los resultados de estos estudios muestran que un alto grado de bienestar subjetivo (entendido como homólogo semántico de felicidad), genera mayor interacción social, relaciones positivas, cambios en la identidad, formas creativas de resolver problemas y afrontar situaciones difíciles, por estos motivos se asocia con la alta productividad y calidad en el campo laboral. Así mismo, se relaciona con indicadores de buena salud, lo que tiene un impacto en la longevidad de la población y en la forma de vivir.

En resumen, la felicidad ha sido, por excelencia, un tema de estudio relevante para el ser humano, a pesar de la falta de un acuerdo conceptual para definirla, debido a la amplitud de nociones que se tienen sobre ésta y que ninguna termina siendo abarcativa de todos los elementos que se pueden relacionar con ella. Para el campo de la psicología, resulta un constructo que revela nociones importantes acerca de la *psyche* humana con un fuerte impacto en la toma de decisiones para fomentar, mantener e incrementar el bienestar del individuo y de las naciones. Independientemente del enfoque o el marco de pensamiento que justifique la noción de felicidad, el estudio de este fenómeno representa, en lo profundo, una propuesta paradigmática y epistemológica noble con el ser humano, ya que le brinda la oportunidad de ser partícipe del entendimiento de su propio bienestar y de la toma de acciones para la mejora de su calidad de vida.

Hedonismo y bienestar subjetivo.

La palabra hedonismo, viene de “*hedone*” que significa placer e “*ismo*”, que hace referencia a un tipo de sistema. De acuerdo con Veenhoven (2003), el término utilizado en psicología, hace referencia a la teoría que tiene como base la búsqueda del placer como una de las más importantes motivaciones del ser humano. Sus bases tienen fundamento, popularmente, en el pensamiento de Epicuro de Samos, quien aseguraba que las personas desean el placer, por lo que buscan evitar el dolor, el sufrimiento o estados de ansiedad y preocupación; al hacerlo logran la felicidad, o lo que llamó *makarios*, que hace referencia a un estado de satisfacción tranquila. Para Epicuro, la vida consiste en “estar en el mundo”, y no “ser en el mundo”, por lo que la felicidad consiste en una vida tranquila, y serena en el presente, en un bien-estar (Ortíz, 2015).

Dado que, en la Edad Media, el hedonismo se relacionaba con los placeres del cuerpo, hecho que iba en contra las creencias cristianas influyentes en Europa y Occidente, su desarrollo no fue tan veloz como en épocas posteriores; sin embargo, hubo pensadores que buscaron rescatar las enseñanzas de Epicuro, como Francisco Zabarella, quien en el año 1400 a. C. publica su obra *De Felicitate*, en la que lo elogia por hacer énfasis en los placeres mentales y físicos. Así mismo, en 1600, Pierre Gassendi, cristiano devoto, rescata la esencia del hedonismo de Epicuro, en su obra *De Vita et Mobrur Epicuri*, postulando que Dios ha creado las cosas que traen salud como placenteras, y las no placenteras como dolorosas, en un *rol* de guía para discernir entre lo conveniente e inconveniente para el ser humano.

En el S. XVII y como parte de los cimientos para la concepción moderna del hedonismo, John Locke, describe las cosas como buenas o malas en relación con el placer o el dolor de manera similar a Gassendi, además de concluir que el interés por uno mismo y el mayor bien deben estar en armonía. En el S. XVIII, David Hume, argumenta que el hombre actúa en busca del placer, para evitar el dolor, y que no hay una razón más allá del simple hecho de realizar las cosas para mantenerse en ese estado agradable.

Con estas bases, en el S. XIX, John Mill, toma como referencia el utilitarismo de Bentham, -el cual considera que el propósito de la moral es mejorar la vida aumentando la

cantidad de cosas buenas- para proponer una filosofía en la cual, no hay cosa más deseable que la felicidad, que se obtiene gracias a placeres altos, como el intelecto, la imaginación, y los sentimientos morales (Martin, 2015).

Los primeros trabajos del S. XX, en psicología, se vieron influenciados por las ideas con tendencia al hedonismo. Por ejemplo, corrientes teóricas como la conductista y la psicoanalítica, se justifican en muchos de sus postulados a través de la idea de la búsqueda de la recompensa o el placer.

Con respecto al psicoanálisis, Sigmund Freud, propone la teoría psicodinámica, que enfatiza la importancia de lo inconsciente, y su conflicto con lo consciente. Este punto de vista, integrado por la idea del principio de placer y el principio de realidad, resalta que el aparato psíquico del ser humano busca mantener baja la cantidad de excitación o reducir la tensión para generar un estado agradable. En este sentido, el ser humano, naturalmente, busca los momentos de felicidad en las experiencias placenteras, procurando evitar el dolor (Freud, 1917).

La doctrina del hedonismo que considera que el comportamiento humano es motivado por una búsqueda de placer y de evasión del dolor influyó en la aceptación de prácticas que buscaban controlar el comportamiento del paciente a través de un sistema de recompensas y castigos (Weckowicz & Liebel-Weckowicz, 1990). En psicología, la teoría del reforzamiento de B. F. Skinner postula que las personas ejercen comportamientos basados en lo que suceda como resultado de otros comportamientos, principalmente, cuando las consecuencias conllevan efectos agradables, en este sentido, existe una relación entre estímulos externos y efectos agradables, placenteros o convenientes, que la persona buscará obtener dependiendo de la cantidad y calidad de la recompensa y del castigo (Deutsch & Krauss, 1974).

En esta misma línea de pensamiento, el psicólogo Ed Diener en 1984, se concentraría en el estudio del bienestar, y propuso el concepto de *subjective well-being* o bienestar subjetivo, el cual se divide en dos componentes: el afectivo, que comprende tanto emociones positivas como negativas, y el cognitivo, que incluye la satisfacción de vida que se percibe después de realizar

una valoración entre las aspiraciones y los logros reales. El bienestar percibido por la persona, puede ser cambiante con base en los eventos diarios, y dependiendo del temperamento.

Factores como la personalidad y el contexto influyen en el bienestar subjetivo, de tal manera que, con relación al primero, las personas extrovertidas pueden experimentar mayor cantidad de experiencias positivas, y por lo tanto, mayor satisfacción de vida; y con relación al segundo, la cultura puede influir en la manera en que se evalúan las diferentes circunstancias de la vida para sopesar el grado de satisfacción vital (Pavot & Diener, 2013).

De acuerdo con Cummings (2013), la medición del bienestar subjetivo puede hacerse a partir de métodos cualitativos o cuantitativos, favoreciendo a éstos últimos. Los instrumentos a utilizar deben ser capaces de responder a preguntas relacionadas con la satisfacción de vida global, y deben tomar en consideración el *HPMood*, que es una propuesta para entender el bienestar subjetivo desde la idea de un sistema homeostático dentro del ser humano que permite mantener un sentido de bienestar positivo de manera natural y equilibrada.

De acuerdo con Diener y Pavot (2013), la experiencia del individuo se mide en diferentes ocasiones en el tiempo para evitar el sesgo por memorias o circunstancias. Los instrumentos más comúnmente utilizados, apegándose a la estructura del constructo, evalúan áreas afectivas y cognitivas; por ejemplo, para el área afectiva, está la Escala de afecto positivo y negativo (PANAS; de Watson, Clark, & Tellegan, 1988), o la Escala de satisfacción con la vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Pavot & Diener, 2008) que con base en cinco reactivos, evalúa la satisfacción con la vida por medio de un juicio global que se conforma de la siguiente manera: “En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea”, “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”, “Estoy satisfecho con mi vida”, “Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido”, y “Las circunstancias de mi vida son buenas”.

De acuerdo con los autores antes citados, las ventajas de tener un alto nivel de bienestar subjetivo versan en el incremento de la interacción social, por lo que es más probable generar redes de apoyo, con base en relaciones satisfactorias. En el ámbito de la salud, ambos autores

reportan que las personas, pueden gozar de una mejor salud, menos síntomas físicos y más longevidad, y finalmente, en el área laboral, los beneficios pueden incluir mayor productividad y calidad, así como mayores ingresos.

Eudaimonia y bienestar psicológico.

El eudaimonismo es una teoría ética que llama a las personas a reconocer y vivir de acuerdo con el *daimon*, o “verdadero yo” (Norton, 1976). El enfoque eudaimónico, en psicología, se centra en que la persona viva plenamente, ejerciendo las potencialidades que puede desarrollar como parte de la especie humana, y como individuo. La eudaimonia, a diferencia del hedonismo, abarca la idea de vivir con lo que vale la pena tener y desear en la vida -aunque no siempre sea placentero-, es decir, con lo mejor de uno mismo y con la capacidad innata del humano de autoperfeccionarse (Waterman, 1993).

La palabra eudaimonia se compone de los léxicos “*eu*”, que significa el bien o lo correcto, y “*daimon*”, que hace referencia a un genio o demonio. El término se utilizó con popularidad, en el S. IV, en la Antigua Grecia, para describir a una especie de genio o espíritu que acompañaba a cada persona y que le otorgaba suerte; vivir con eudaimonia, de acuerdo con Aristóteles en su ensayo *Ética para Nicomaco*, era necesario para alcanzar el fin último, es decir, la felicidad, ya que implicaba el desarrollo y ejercicio de virtudes morales como la justicia, valentía, amabilidad y honestidad.

El término, también fue utilizado por otros filósofos anteriores a Aristóteles, como Sócrates y Platón, quienes igualmente, resaltaron la importancia de las virtudes para vivir con eudaimonia. Así mismo, el término continuó utilizándose en años posteriores, por los filósofos epicúreos y estoicos; los primeros, consideraban que la eudaimonia se alcanzaba por medio del ejercicio de virtudes que propiciaban una vida placentera, y los estoicos, hablaban de virtudes morales necesarias para una vida eudaimónica (Huta, 2013).

En el Antiguo Oriente, también se dio importancia al sentido de la cultivación de virtudes para alcanzar la felicidad, aunque, por razones geográficas, culturales e ideológicas, no se utilizó el término de eudaimonia como tal. En el S. IV, Zhuangzi, filósofo chino, predicaba el *Dao* o El

Camino, un poder misterioso del cual son parte, tanto los humanos, como cualquier otra forma de vida, por lo que, al concebirse como parte de éste, se obtiene un sentimiento de libertad, principalmente, de las preocupaciones humanas, así que buscar la felicidad en cosas efímeras como los bienes materiales sería un error que solo crearía una brecha entre el humano y el *Dao*. Dos siglos después, Confucio, también reflexionaría sobre como alcanzar la felicidad dentro de la concepción del *Dao*, en primera, por medio del ejercicio de valores y virtudes que forman a la persona y le proveen de fortaleza para enfrentar la vida y en segunda, por medio del uso de dichos valores para las sanas relaciones sociales (Ivanhoe, 2013).

En el S. XX, el término eudaimonia jugó un rol central en las obras de psicólogos y psiquiatras de la época. Si bien el término no aparece, explícitamente, en las obras de los pensadores del siglo, su esencia es utilizada para el desarrollo de sus teorías. Por ejemplo, Abraham Maslow, desde su teoría de la motivación, habla de la autorrealización como el nivel más alto en la pirámide de necesidades humanas en el que se desarrolla la creatividad, la visión global, el liderazgo, la gestión de problemas, la apreciación de la vida, etcétera, para lograr una integridad como ser humano. Las personas que logran llegar a este nivel, es decir, los individuos autorrealizados, poseen la característica de contar con una ética propia, de ser realistas, autónomos, naturales, enfocados, capaces de apreciar la vida y de experimentar momentos pico que los hacen sentirse vivos, conscientes y conectados con ellos mismos y el mundo.

Otro ejemplo se encuentra en el proceso de individuación propuesto por Carl Jung, que implica la aceptación e integración, por etapas, de diferentes aspectos de la personalidad y de la *psyche* para que el individuo posea una manera única y coherente de ser y actuar (Huta, 2013).

En 1970, después de haber vivido los estragos de la Segunda Guerra Mundial, y al preguntarse sobre los momentos específicos en los que los humanos experimentan la felicidad, Mihail Csíkszentmihályi comienza a hacer investigación sobre este tema enfocándose en el estado de *Flow*, término que utiliza para describir el estado en que las personas logran concentrarse en un tarea hasta el punto de perder la noción del tiempo, y cuya consecuencia positiva es sentir satisfacción por haber realizado algo que es de su agrado de una manera cada vez más perfecta (Csikszentmihalyi, 2012).

Siguiendo una línea de trabajo orientada hacia el autodesarrollo, en la década de los 80, Ryan y Deci (2000) proponen la teoría de la autodeterminación, acogiendo la idea de eudaimonia, específicamente, en el proceso de desarrollo de automotivación e integración de la personalidad a través de la satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y relación, como un aspecto central para alcanzar bienestar. La autonomía, en este caso, está relacionada con la persistencia, la flexibilidad cognitiva, la creatividad, la vitalidad, entre otros indicadores de bienestar que tienen similitud con los aspectos a desarrollar en las propuestas eudaimónicas de los personajes antes mencionados.

En 1989, Carol Ryff, introduce su propio concepto de eudaimonia y decide crear un instrumento de evaluación de bienestar con dos fines: el primero, que en éste pudieran converger puntos clave sobre la operalización del óptimo funcionamiento humano desde varias perspectivas psicológicas (como la psicología clínica o el humanismo), y el segundo, propiciar que dicho instrumento fuera parte de los pocos que, gracias a la naturaleza de su construcción y resultados, aportara al campo empírico nuevas formulaciones teóricas. El modelo de Bienestar Psicológico de Ryff se construye en seis componentes clave de convergencia: autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas, propósito de vida y autoaceptación, es decir, propone que el poseer un *locus* de control interno, la habilidad de satisfacer las necesidades propias sacando provecho del entorno y de las habilidades individuales, las relaciones de calidad, tanto sociales como con uno mismo, y un sentido de vida es lo que permite que una persona tenga bienestar psicológico (Ryff, 2016).

A inicios de los años noventa, Waterman (1993) propuso una descripción de eudaimonia a la que llamó “expresividad personal”, que está construida por seis sentimientos: 1) Un compromiso intenso e inusual para realizar una tarea, 2) sentimiento de unión o conexión con tareas fuera de lo cotidiano, 3) sentimiento intenso de estar vivo, 4) sentimiento de estar completo al realizar alguna tarea, 5) la impresión de que la persona está destinada a realizar esa tarea, y 6) un sentimiento de ser quien realmente se es al realizar la actividad. De acuerdo con este autor, la expresividad personal está relacionada con actividades que permiten la autorrealización de la persona al requerir de ella el desarrollo de habilidades y el *performance* de su potencial para realizar actividades que son más complejas que las actividades cotidianas.

A principios del año 2000, los Doctores en psicología Martin Seligman, Christopher Peterson, y Nansook Park, crean la Escala de Orientaciones hacia la Felicidad cuyos ítems corresponden al hedonismo y a la eudaimonia, refiriéndose conceptualmente, a esta última como “una vida con significado”, caracterizada por el servicio a un bien mayor y por la consciencia de la amplitud de cada acción (Peterson, Park, & Seligman, 2005). En esta escala, encontraron que la eudaimonia y el compromiso se relacionan fuertemente, y que la búsqueda de ambos enfoques lleva a una mayor satisfacción de vida (Seligman, 2002). Así mismo, el Doctor Seligman funda la psicología positiva, cuya estructura considera que, para vivir satisfactoriamente, no basta con buscar la ausencia de las patologías y emociones negativas, sino que es necesario potenciar las emociones positivas y las fortalezas y virtudes de cada individuo (Giardini, Baiardini, Cacciola, & Maffoni, 2017)

En los últimos años, algunos psicólogos dedicados al estudio de la felicidad continúan utilizando la esencia conceptual de la eudaimonia. Vitterso (2013) operacionaliza la eudaimonia desde el rasgo (crecimiento personal y apertura a la experiencia) y estado de la persona (interés, compromiso y reto) en donde el primero, predice al segundo. Con base en lo anterior, propuso un modelo en el que la eudaimonia promueve el cambio, el crecimiento, y la adaptación (Huta, 2013).

Finalmente, la Dra. Verónica Huta, crea la Escala de Motivos Hedónicos y Eudaimónicos para Actividades, en la que separa los ítems por cada enfoque, y encuentra que la eudaimonia se relaciona con una elevación de la experiencia, una sensación de sentido, de percibirse conectado con uno mismo, además de un sentimiento de competencia, mientras que la hedonia se relaciona con afectos positivos, negativos y bajos negativos, y despreocupación (Huta & Ryan, 2010).

Si bien la eudaimonia se ha entendido y construido conceptualmente de diferente manera, de acuerdo con el enfoque de cada psicólogo que la estudia, existen puntos en común que Huta (2013) divide en: eudaimonia como una manera de comportarse y eudaimonia como una forma de bienestar.

Los elementos en común de una eudaimonia centrada en el comportamiento, abarcan la excelencia, la autonomía, la realización del propio potencial, el servicio a un bien mayor, el compromiso, el autotelismo², la contemplación y la aceptación. Por otra parte, la eudaimonia como forma de bienestar, tiene que ver con el significado de las cosas que se realizan, la inspiración que ayuda a trascender de un estado a otro, la admiración, la conexión con uno mismo y con el contexto, el sentimiento de estar vivo, la plenitud, y la capacidad y maestría para vivir.

En resumen, el uso del concepto de eudaimonia ha resultado en la creación de un enfoque para dirigir estudios sobre la felicidad. Los psicólogos eudaimonistas se basan, comúnmente, en el concepto aristotélico, postulando que el bienestar desde la eudaimonia consiste en el “florecer” siendo lo que uno es, tomando en cuenta ciertos ideales que, finalmente, crearán un bienestar propio. Desde esta postura, se parten de dos ideales: el éxito o la “actualización”. El primero, tiene que ver con lo que, intuitivamente, se define como la realización del propio potencial o el ejercicio de las propias capacidades, mientras que el segundo se enfoca en las metas que constituyen a la persona, ya que no bastaría con tener la capacidad de realizar algo sin un objetivo que le dé un sentido (Haybron, 2013).

La importancia de este enfoque se justifica en que la realización del potencial o la autenticidad, siempre será importante para percibir un bienestar, independientemente, de si se obtiene desde la “actualización” , desde el “éxito”, o desde otro punto, ya que las medidas eudaimónicas son flexibles y buscan evitar las posturas paternalistas en el estudio del bienestar humano, ya que toma en cuenta la amplia gama de valores y aspiraciones que son importantes para las personas sin que haya una sola verdad.

² De los vocablos griegos *auto* (en sí mismo), y *telos* (finalidad). Se refiere a una actividad cuya recompensa es el mismo acto de llevarla a cabo.

Capítulo 2. Importancia de la comprensión de la felicidad desde el rol del alumno y del docente.

Bajo el supuesto de que el lenguaje representa y configura la percepción del individuo, pero al mismo tiempo contribuye con su complejo proceso de pensamiento (Álvarez, 2010), es viable señalar que, a través del lenguaje, se referencia y describe la realidad, así como las experiencias; en algún sentido, esto implica generar conocimiento sobre el mundo (Alonso & Fernández, 2006). Así, es importante poner atención a lo que los individuos verbalizan y los referentes que exponen en sus discursos, sobre todo, cuando describen fenómenos complejos como su bienestar.

En esta línea de pensamiento, las narrativas de los individuos se tornan una huella del mundo vivido que viene cargada de una intención inherente, pero también de significados potenciales (Marton, 1986 como se citó en Medina, 2014). Por ende, es importante tener en mente que, al suceder un diálogo entre individuos, aquello que se dice, proporciona un acceso a la realidad psíquica de las personas, y en el proceso de escucha, el receptor interpreta lo que quiso decir el emisor, haciendo también, uso de sus experiencias y de sus conocimientos. En palabras más simples, Gadamer (1977) diría que ninguna palabra tiene en sí misma el sentido que transmite, sino que, en el fondo, está sujeta a más interpretaciones, dependiendo de las interacciones sociales y las dimensiones extralingüísticas, como el contexto.

En palabras de Medina (2014), los signos lingüísticos de las narrativas permitirían conocer la vida interior del individuo, sin intentar intuir, congeniar ni englobar en un conjunto de reglas, todo lo que diga. En este sentido, comprender implica, permitirle al texto decir algo que tenga sintonía con la precomprensión de quien va a interpretar, para finalmente, llegar a la apropiación de dicha información, que, transfiriéndola, particularmente, al campo de la investigación, puede resultar en propuestas para entender un constructo, una experiencia o vivencia; por ejemplo, la felicidad en un grupo de personas.

La relevancia de realizar investigaciones, basadas en aproximaciones interpretativas del discurso, sobre las experiencias de la felicidad, va más allá de la simple curiosidad por conocer qué piensan los individuos, y cómo interpretan su realidad. De acuerdo con Torres (2013) hacer

preguntas como “¿qué es la felicidad para determinada comunidad?”, puede conducir a cambios en la manera en cómo se entienden y ejercen ciertas actividades para el desarrollo humano, por ejemplo, la educación. Estas reflexiones, a su vez, permiten formular otras preguntas en un orden recursivo diferente, incrementando el nivel de complejidad y la comprensión del fenómeno. Así, es posible generar cuestionamientos, sobre un mismo objeto de conocimiento, en circunstancias y contextos específicos, y con un nivel de complejidad diferente.

En este sentido, el presente estudio se circunscribe a un contexto particular: la universidad; y en esta situación se recuperan los roles de dos actores sociales: el estudiante y el docente; esto con el propósito de rescatar las narrativas y experiencias sobre la felicidad, a través del ejercicio del rol como alumno o docente dentro del contexto educativo. Tomando en cuenta que las escuelas son lugares que promueven el saber, y que permiten que las personas desarrollen sus competencias intelectuales y sociales para la vida, considerar tópicos orientados hacia el bienestar, y que a su vez, estén ligados a la educación, es de sumo interés, ya que se trata de conjuntar creencias, ideales, sueños, planes e incluso el mismo sentido de vida de las personas, con una formación académica que, posiblemente permita que éstos objetivos sean alcanzables con mayor facilidad. Si se cree que el *currículum* es un reflejo del conjunto de ideas que tiene la institución educativa sobre el mundo, su diseño, puede hacerse desde la práctica discursiva, precisamente, porque ésta pretende hacer uso de las ideologías y creencias de los integrantes de la comunidad para dar forma a la finalidad de la escuela (da Silva, 2001 como se citó en Torres, 2013).

Profundizar en la comprensión de lo que significa felicidad para los docentes y alumnos, forma parte, a su vez, de la comprensión del desarrollo, y aplicación de programas educativos, y de políticas públicas centradas en el bienestar. A continuación, se desarrollarán con más detalle estos aspectos, con el fin de tener un panorama más amplio de los efectos que puede tener la investigación del bienestar en este tipo de población.

En el 2011, la Organización de las Naciones Unidas, publicó una resolución titulada “*La felicidad: hacia un enfoque holístico del desarrollo*”, la cual establece que la búsqueda de la felicidad, es un objetivo humano fundamental, y la considera la manifestación del espíritu de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. En esta resolución, se reconoce que el indicador del

Producto Interno Bruto (PIB) no alcanza a reflejar, en su totalidad, el bienestar de las personas de un país, por lo que se invita a los estados miembros a emprender la elaboración de nuevas medidas tanto para la búsqueda de la felicidad como para reflejar el bienestar- usando indicadores diferentes a los económicos- con el fin de generar nuevas políticas públicas respecto al tema (ODM) (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

El Reino de Bután, es un ejemplo en cuanto a la creación de políticas públicas para el bienestar. Una de sus grandes contribuciones ha sido la introducción del *Gross National Happiness (gNH)* o Felicidad Nacional Bruta (FNB) como indicador para medir la calidad de vida en nueve áreas: bienestar psicológico, uso del tiempo, calidad de vida, cultura, salud, educación, ecología, buen gobierno, vitalidad, y comunidad (Tobgay, Dophu, Torres, & Na-Bangchang, 2011).

Centrándose en el tema de la educación, a diferencia del Marco de Salud Pública que evalúa la educación en términos del ingreso y la seguridad laboral, el gobierno de Buthan utiliza como guía la FNB para desarrollar programas educativos que vayan más allá de las evaluaciones de los porcentajes de aprobación, deserción e infraestructura escolar, tasas de inscripción, entre otros indicadores “clásicos”, que se consideran como insuficientes para la completa evaluación del bienestar. En su lugar, cuenta con programas, como el de “Habilidades para la vida”, que contempla indicadores como *mindfulness*, empatía, gestión de emociones, relaciones interpersonales, toma de decisiones, y resolución de problemas, autoconciencia, pensamiento crítico y creativo, y habilidades de comunicación, que otorgan una perspectiva más amplia del fenómeno del bienestar en su población estudiantil (Worldhappiness, 2019).

Con base en estas propuestas, se han generado, a nivel mundial, nuevos programas de bienestar como parte del currículo de las instituciones educativas, ya que, tomando en consideración la información proporcionada por la FNB, los programas de formación de las escuelas deben ayudar a desarrollar tanto los aspectos académicos como las habilidades personales para una vida de florecimiento (Boniwell, 2013).

Como primera consideración ante esta propuesta, White (2013) resalta que la educación para el bienestar personal se debe construir desde la atención a las necesidades básicas, y desde cuatro aproximaciones hacia una vida que “valga la pena”: a) perspectiva religiosa, b) utilitarismo, c) deseo autónomo de satisfacción y d) aquello que va más allá de las preferencias individuales.

De acuerdo con el autor, antes de pensar en una vida que lleve al florecimiento, y al desarrollo de potencialidades, se deben cubrir las necesidades básicas para la supervivencia, por lo que es importante educar para pensar flexiblemente acerca de los medios para lograr un fin benéfico para el individuo. Por ejemplo, educar acerca de por qué es importante generar hábitos de cuidado físico, por qué la regulación emocional es primordial para la adaptación, y evolución, o por qué necesidades básicas como la paz, la libertad, el ingreso económico, o un contexto sano son importantes para uno mismo y los demás.

Posteriormente, enfocándose en el punto “c” y “d”, hace énfasis en el deseo autónomo de satisfacción, que debe permitir al individuo -independientemente de aquello que lo haga feliz- tomar decisiones informadas para lograr lo que desea, de tal manera que no sea guiado por imposiciones, sino por elecciones autónomas y conscientes. Finalmente, y ligado a lo anterior, lo que va “más allá de las preferencias individuales”, por ejemplo, las aspiraciones materiales, y de reconocimiento, también resultan importantes para el bienestar de los individuos, pues es recomendable ser conscientes de las múltiples divisiones existentes en una sociedad; si el individuo busca un bien material para un fin mayor que le permita florecer, la elección no es, completamente, cuestionable, sino más bien esperada y respetable de acuerdo con el contexto (White, 2013).

El autor concluye que las aproximaciones anteriores resultan puntuales para una educación para el bienestar, pues resaltan dos puntos significativos sobre construir una vida de florecimiento. El primer punto es que la educación tiene un objetivo moral, cívico y económico, y el segundo, que se puede educar para una vida con propósito, y significado desde decisiones informadas, que pueden afectar, positivamente, tanto al individuo, como al sistema que lo rodea.

Apelando a modelos más específicos, se encuentra la educación positiva, que es la combinación de los principios de la educación tradicional con el estudio de la felicidad, y el bienestar. Su objetivo inicial es prevenir la depresión, y ansiedad en la población estudiantil, así como promover su bienestar, a través de la aplicación del modelo PERMA³, y la clasificación de valores en acción (VIA) propuesto por el Dr. Martín Seligman, con el propósito de apoyar a la comunidad académica a crear una vida tendiente al florecimiento (Pascha, 2016).

De acuerdo con Domínguez e Ibarra (2017), una premisa de los estudios orientados hacia el bienestar, específicamente, aquellos sustentados en la psicología positiva, es que la búsqueda del bienestar humano, y la excelencia son tan auténticos e inherentes como lo pueden ser la enfermedad, y los desórdenes psicológicos. Sin embargo, ya que las características positivas marcadas en el VIA (sabiduría y conocimiento, valentía, humanidad, justicia, templanza, y trascendencia) no son innatas, es necesario cultivarlas por medio de su conocimiento, estudio y aplicación.

Mundialmente, se han comenzado a aplicar programas basados en la educación positiva, como lo reportan Adler y Seligman (2018):

En China, el Centro de Investigación de Psicología Positiva de la Universidad de Tsinghua (PPRC), aplicó un programa de educación positiva, en donde se intervino con maestros, y estudiantes de nivel medio superior, cuyos efectos favorecieron el aumento del porcentaje de alumnos admitidos a la universidad. Igualmente, en la India, se cuenta con programas como *Corstone*, que cultiva la resiliencia, la autoeficacia, el bienestar psicológico y social, así como los recursos socioemocionales en población infantil en situación de pobreza. Sus frutos han sido el aumento del optimismo, y el comportamiento prosocial, así como la disminución de problemas de comportamiento en la muestra.

³ Desarrollado por el Dr. Martin Seligman, el modelo PERMA integra elementos del bienestar hedónico y eudaimónico, que se resumen en cinco áreas explicativas del bienestar humano: emociones positivas (P), compromiso (E), relaciones (R), significado (M), y logro (A), las cuales pueden ser base para alcanzar una vida de florecimiento. (Domínguez e Ibarra, 2017)

En México, escuelas de educación media superior, como el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECYTEJ), aplicó el “Currículum de Bienestar” desarrollado por profesores del plantel y profesores externos, obteniendo en su población, resultados como el aumento del logro escolar, la conectividad, la perseverancia y el compromiso. En el país, éstas propuestas también han alcanzado al nivel de educación superior: La universidad Tecmilenio cuenta con un *currículum* basado en el bienestar, el cual busca formar a sus estudiantes bajo las premisas de la psicología positiva, teniendo efectos como el aumento en los niveles en las dimensiones del modelo PERMA, *mindfulness*, y gratitud, en sus alumnos.

Finalmente, sabiendo que la felicidad es importante para el ser humano, y que, en ciertas ocasiones, puede resultar de motivación para realizar acciones, se puede dar por hecho que es necesario darle un lugar en el currículo de las instituciones educativas, incluso, como parte de intervenciones, exclusivamente, para el desarrollo, y formación de docentes y alumnos. Lo anterior, igualmente, porque se asume que la felicidad y el bienestar, son sinérgicos con el aprendizaje, como lo establece la Teoría de Ampliación y Construcción propuesta por Barbara Fredrickson (*cf.* Conway, Tugade, Catalino, & Fredrickson, 2013), la cual demuestra que el experimentar estados emocionales positivos permite que el individuo mejore su capacidad de atención, estimule su creatividad, y amplíe su repertorio de habilidades sociales (Romo et al., 2013).

Con base en esta idea, universidades mexicanas han desarrollado intervenciones para procurar el bienestar de la plantilla estudiantil. Por ejemplo, la intervención desarrollada por la Universidad Veracruzana “Autoconocimiento y cuidado del alma”, en la que se busca que el alumno adquiera, y desarrolle habilidades para la vida, tales como el autoconocimiento, empatía, asertividad, convivencia, toma de decisiones, resolución de problemas y conflictos, creatividad, pensamiento crítico, manejo de emociones, sentimientos, y estrés. Su metodología permite que los participantes comiencen un trabajo de introspección, y fortalezcan factores protectores a través de la reconexión con sus cuerpos, emociones, pensamientos y contextos. Los resultados muestran que los alumnos mejoraron su desempeño académico significativamente, posiblemente, debido al incremento del pensamiento creativo. Además, disminuyeron los índices de riesgo de consumo de drogas y aumentaron los índices de las variables de protección (Romo, 2010).

Con relación a los docentes, la felicidad merece atención, no solo porque está comprobado que impacta en el bienestar y aprendizaje de sus alumnos (Skaalvik & Skaalvik, 2011), sino también, porque las emociones positivas, siguiendo con la Teoría de Ampliación y Construcción, puede llegar a impactar en los niveles de la percepción de creatividad de los docentes, de tal manera que les permite ejecutarla con mayor facilidad, teniendo un efecto, en el aumento de sentimientos de autoeficacia, de satisfacción personal, y laboral (Tan & Majid, 2011). A su vez, esto tiene un efecto positivo tanto en la productividad, como en su salud, y en la reducción del ausentismo (Granziera & Perera, 2019).

En un estudio sobre autoestima, felicidad, salud y satisfacción laboral, en el que participaron 300 maestros, Benevene, Ittan y Cortini (2018) reportaron que el mediador entre la felicidad y la salud, así como la autoestima y el bienestar, es la satisfacción de los docentes. Dada la relevancia de esta variable, como mediadora de estados positivos, los autores concluyen lo importante que es desarrollar políticas dirigidas a promover la satisfacción laboral, así como desarrollar investigaciones sobre el papel que juegan los centros de trabajo, y su apoyo administrativo en cuanto a la satisfacción laboral, y la salud de sus trabajadores.

Skaalvik y Skaalvik (2011) llegaron a conclusiones similares, en un estudio en el cual participaron 2569 docentes noruegos de educación básica, y media, en el que se informó que la excesiva carga de trabajo, la falta de tiempo, y no identificarse con los valores de la institución, pueden provocar que los docentes renuncien a su cargo, por lo que proponen hacer más estudios cualitativos para tener un acercamiento comprensivo, principalmente, en cuanto opiniones, y percepciones sobre los valores institucionales.

De acuerdo con Hong (2010), a nivel mundial, ha ido incrementando el número de docentes que dejan su puesto, lo que ha tenido consecuencias en la efectividad de las escuelas, y en sus costos de financiamiento. Los estudios realizados para explorar las razones por las que sucede este fenómeno, han arrojado resultados concernientes a los índices de deserción, pero sus límites no alcanzan a explicar el fenómeno desde el sistema interno de valores, y creación de significado de los docentes a la hora de la tomar una decisión, como la de dejar un trabajo. Por esto mismo, Hong realizó un estudio mixto en el cual analizó las variables relacionadas con la

deserción docente, entre las que se encuentran las emociones, en específico examinó el síndrome de *burnout*. Dado que las emociones son parte de la esencia de la persona, y que, a su vez, son construidas por las interacciones en el contexto educativo, éstas tienen una influencia en la decisión de dejar la identidad profesional. Los resultados demostraron que, la deficiente gestión de emociones, está conectada con la falta de motivación, y con la falta de percepción de autoeficacia, por tanto, sugieren, implementar programas de formación docente que hagan énfasis en la importancia de las emociones, y su correcta gestión, para poder así, impactar positivamente en la identidad profesional y evitar la deserción.

Bajo este contexto, hacer investigación para comprender cómo los docentes, y los estudiantes significan la felicidad en contextos particulares, en su trabajo o en el desarrollo de sus actividades como alumnos, en un contexto particular -el educativo- podría tornarse sustancial, principalmente, porque permite verla cómo una experiencia, lo que implica poder conocer cómo es que las personas la significan, sienten, interpretan, construyen, y la hacen parte de su realidad, además, de que podría ser posible comprender cómo es que precipita sus acciones.

Así, la investigación podría orientar sus resultados hacia acciones más concretas, y a propuestas como el Indicador de Felicidad Nacional Bruta o al desarrollo de modelos que pretendan promover el crecimiento de los individuos, un claro ejemplo es la educación positiva. Estos desarrollos, y aproximaciones se sustentan en investigaciones basadas en diversas poblaciones de docentes, y alumnos. Los resultados obtenidos en estas investigaciones, son importantes, toda vez que permiten comprender las acciones, motivaciones, creencias, actitudes, y significados en el marco de las experiencias de felicidad de las personas en situaciones, y contextos específicos. Las narrativas permiten evidenciar las diferentes formas de sentir, pensar, actuar y significar la felicidad.

Aunque sea difícil crear una definición universal para la felicidad, y aunque no exista un consenso sobre su definición, ni sobre cómo diferenciarla de otros constructos como el bienestar, la calidad de vida, el placer o la satisfacción, es necesario hacer investigación que permita describir, y conocer las arborescencias semánticas de la felicidad, y las palabras que son

utilizadas para homologar el sentido, y la representación de esta experiencia. Solo a través de la investigación se podrán generar condiciones para discutir qué es la felicidad, cómo y para qué forma parte de la subjetividad humana. Estas preguntas, pueden abrir puertas para que el individuo posea un conocimiento de sí mismo, y de las maneras en que experimentan, y se relacionan con su entorno. Esto adquiere relevancia, si se considera que, actualmente, estructuras sociales como la religión, la familia o la cultura, que en algún momento sirvieron de guía, y soporte en los modos de vivir, ahora se ven vulnerados, y sobrepasados por el ritmo de vida del presente siglo, por lo que es necesario, profundizar sobre aquellos elementos que constituyen la comprensión de la felicidad de las personas, y que los pueden dotar de habilidades para la vida, como la autonomía, el pensamiento crítico y la práctica reflexiva sobre uno mismo (Popovic, 2013).

1. Planteamiento del problema

La felicidad es un factor de motivación que lleva al ser humano a tomar las mejores decisiones (Rojas, 2016), y siempre ha sido uno de los principales intereses del hombre desde tiempo remotos (Oishi, Graham, Kesebir, & Galinha, 2013). El estudio formal de este fenómeno se ha realizado desde diferentes campos, principalmente, desde la filosofía, y la literatura (Rojas, 2016), sin embargo, no existe, hasta ahora, una definición clara, única y consistente para este constructo (David, Boniwell, & Ayers, 2013), pues tiene diversos significados, en otras palabras, se torna polisémico, y además suele ser expresada de diferentes maneras, es decir, es completamente subjetivo, lo que hace complejo pretender reducirlo a una única definición (Moyano, 2016).

Desde el comienzo del estudio científico del bienestar, como un objeto de estudio de la psicología (*cf.* Rojas, 2014), se han propuestos constructos con sus dimensiones, las cuales están, presuntamente, relacionadas con la felicidad. Algunos de estos constructos, tienen su fundamento en las disertaciones filosóficas del hedonismo y eudaimonismo, de tal manera que se pueden encontrar constructos como el de bienestar subjetivo (Diener, 2009), que evalúa el afecto positivo, negativo y la satisfacción de vida; o el bienestar psicológico (Ryff, 2016), que se centra en la medición del sentido de vida, y potencialidades de la persona; también, existen otros constructos como la satisfacción vital o la calidad de vida (Veenhoven, 2013). La elección de un constructo u otro dependerá del investigador, sus objetivos e incluso, de su manera de interpretar el bienestar en relación con la felicidad.

En un intento por tener más claridad sobre cómo se relacionan los diferentes constructos entre sí con la felicidad, Scorsolini-Comin y Dos Santos (2010) como se citó en Moyano (2016), realizaron una revisión de artículos especializados, y publicados entre 1970 y 2007, en la que utilizaron como núcleos temáticos para su búsqueda, las palabras “bienestar subjetivo” y “felicidad”; sus hallazgos muestran que:

- En la práctica del estudio de la felicidad, no hay una diferenciación entre bienestar subjetivo y felicidad.
- El concepto de bienestar subjetivo se relaciona con las nociones de satisfacción y calidad de vida.
- Pocos estudios profundizan en la conceptualización del bienestar subjetivo.

Con base en estos resultados, concluyeron que no hay una delimitación clara entre calidad de vida, felicidad y bienestar subjetivo, por lo que su estudio se ve entorpecido, y su medición alterada. Además, enfatizan que la mayor parte de la literatura publicada parece orientarse hacia la aplicación de los conceptos más que en su definición, por lo que sugieren para futuras investigaciones, considerar las características de cada constructo que, sutilmente, los diferencia de otros, así como la necesidad de realizar estudios que puedan hacer una disociación semántica entre cada uno de ellos.

En un trabajo realizado por Alarcón (2006), el cual tuvo como objetivo desarrollar una escala para medir la felicidad, se demuestra que en el idioma español, el concepto de felicidad tiene una equivalencia semántica con el concepto de bienestar subjetivo, así considera que está justificado por el contenido, y las características de la misma lengua, pues el concepto de bienestar en español se integra por algunos factores que contribuyen a la felicidad de las personas, de ahí la similitud. Además, menciona que parte de esto puede deberse a que, en Latinoamérica, la investigación sobre felicidad está basada en la adaptación, y ajuste de instrumentos anglosajones que miden el bienestar, sin profundizar en el análisis crítico, y refinamiento del concepto, y por lo tanto, sin presentar ningún aporte teórico que pudiera diferenciarlo de la concepción anglosajona, y que sea más acorde a la concepción latina (*cf.* Moyano, 2016). Igualmente, concluye que al ser el campo de la economía el pionero en el estudio del bienestar, y al utilizar el concepto de satisfacción - elemento clave del bienestar subjetivo- por tener mayor tradición, y evidencia empírica que la variable felicidad, resulta más fácil usarlo en la investigación, en comparación con un constructo que es nuevo en el campo, y que aún es ambiguo.

De acuerdo con Moyano (2016), la propuesta conceptual para la felicidad no puede ser igual para todos, ya que depende del contexto social, y de factores situacionales, lo que significa que existen diferentes maneras de comprender, buscar, perseguir e incluso, investigar la felicidad. De manera similar, Álvarez (2012), considera que la felicidad se debe entender multidimensionalmente, ya que representa un cúmulo de emociones, sensaciones, sentimientos, actitudes, valores, motivaciones, y experiencias dadas e influidas por la naturaleza biopsicosocial del individuo. Rojas (2007) señala que el concepto de felicidad depende de la cultura, el contexto, y de los factores situacionales, por lo que los estándares, y las acciones en la búsqueda o aspiración de la felicidad pueden variar, dependiendo la persona, y sociedad. Finalmente, enfatizando la parte subjetiva, Alarcón (2006) opina que la felicidad es un sentimiento de satisfacción en posesión de un bien anhelado, que solo puede ser conocido por la persona misma que lo vivencía, por lo que se infiere que pueden existir diversas maneras de reportar la felicidad.

Con base en lo anterior, se puede concluir que el constructo de felicidad es subjetivo, en consecuencia, se torna demasiado amplio, y por lo tanto, aún confuso e inestable. Como se ha señalado anteriormente, su concepción depende de cada individuo, y de su contexto, así que se podría decir que cada país posee una orientación, y noción sobre lo que se entiende por felicidad. Esto, tiene como consecuencia la existencia de varias posturas para investigar sobre el fenómeno, algunas de las cuales, generan confusión por ser tan distintas entre sí (Moyano, 2016).

Ante dilemas como estos, Haybron (2013) opina que los investigadores deben poder decidir sobre los aspectos que les interesan en torno a la felicidad para que, con base en ello, puedan usar las medidas más confiables para obtener la información que esperan, sin pretender que su postura sea la correcta, porque, la amplitud, y riqueza de las condiciones emocionales del ser humano demuestran que la felicidad no se puede explicar con una sola pregunta ni con una sola respuesta.

En esta línea de pensamiento, y dado el precario avance en la investigación sobre el sentido, y significado que los individuos atribuyen a la felicidad, vale la pena generar

estudios con un enfoque *emic* que permitan comprender el significado de la felicidad. En este sentido, conceptualizar la felicidad como una experiencia de vida (Rojas, 2014), y describir sus particularidades, pero también aquellas cosas que son comunes en las vivencias de las personas, podría representar un medio para conocer cómo los mexicanos experimentan la felicidad.

De acuerdo con Rojas (2016), existen dos tradiciones principales bajo las que se ha estudiado la felicidad: imputación y presunción. La primera, de acuerdo con el autor, tiene sus raíces en una tradición inclinada a un tipo de ética que le otorga el poder a un tercero para establecer los criterios sobre qué es felicidad y qué no lo es; esta tradición puede relacionarse, comúnmente, con ideologías religiosas o enfoques que cuentan con una autoridad determinista. La segunda tradición, evalúa el bienestar de la persona a partir de parámetros establecidos por profesionales, que sirven de indicadores de bienestar, y que, por lo general, no toman en cuenta la experiencia general de la persona sino más bien sus roles (trabajadores, ciudadanos, consumidores, etcétera).

Ante esto, Rojas (2014), propone un cambio epistemológico como respuesta a aquellas tradiciones -imputación y presunción- que no toman en cuenta lo que las personas opinan sobre su felicidad. Bajo este paradigma, se propone estudiar la felicidad como una experiencia de vida, en primera, porque es parte inherente de la existencia del ser humano, y en segunda, porque representa una nueva oportunidad de comprender la felicidad desde la vivencia juzgada, y reportada por la persona misma.

De acuerdo con Rojas y Veenhoven (2013), el ser humano puede experimentar la felicidad de manera sensorial, afectiva, evaluativa, e incluso, mística o de manera complementaria, que en conjunto genera una experiencia global de la felicidad. En este sentido, el rol de los expertos es entender la naturaleza de la evaluación que hace la persona sobre su bienestar, de tal manera que lo que se evalúa son las teorías con base en las evaluaciones de las personas, y no viceversa.

Como se menciona en Hernández, Muñoz y Moyano (2017), esta propuesta se relaciona con un enfoque *emic*, ya que estudia la realidad social con el objetivo de rescatar los significados desde la construcción de la persona sin partir de teorías previas. Abordar la felicidad desde esta postura, junto con la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, aporta a la reflexión sobre cómo las personas son transmisores, y reproductores de los significados de bienestar, y cómo estas concepciones influyen como una motivación, y justifican la toma de decisiones (Rodríguez, 2012).

Sin embargo, son pocos los estudios con un enfoque *emic* orientados a entender el constructo de felicidad. De acuerdo con Moyano (2016), entre el 2001-2012 se escribieron tan solo 44 artículos sobre felicidad publicados en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela. De dichos artículos, trece fueron escritos en Brasil, representando la mayoría, mientras que, en México, solamente 8 fueron publicados. De los 44 artículos, 26 pertenecen al campo de la psicología, la mayoría de ellos teóricos, de divulgación y reflexión. Aquellos con un menor porcentaje (6.81%), son los artículos de estudios mixtos, los cuales, deberían gozar de más popularidad, por proveer nuevas hipótesis derivadas de la teoría.

Por ser, relativamente, reciente este campo de investigación, aún no existe una gran producción de artículos, y de los que existen, la mayoría son sobre el bienestar subjetivo con un enfoque cuantitativo (Moyano, 2016). El inconveniente de esto, como señala Yamamoto (2016), es que, si los psicólogos latinoamericanos que estudian la felicidad se inclinan, solamente, por hacer investigación cuantitativa con un paradigma hedónico, corren el riesgo de pasar por alto aquellos reportes que demuestran que en Latinoamérica, los indicadores de bienestar para culturas individualistas, no alcanzan a explicar la comprensión del bienestar para culturas colectivistas como la latinoamericana, por lo que el autor recomienda un acercamiento desde un enfoque *emic* con metodología cualitativa que permita identificar las categorías para comprender la felicidad latinoamericana.

En esta línea de estudio, la investigación sobre la felicidad desde el rol de docentes, y alumnos de un sistema de educación a distancia, podría aportar a la comprensión de este

constructo emergente, y en desarrollo. Si bien, los resultados no son generalizables por la naturaleza del enfoque de investigación, sí brindan información valiosa, y empírica en torno a cómo grupos con un perfil específico, experimentan, y viven la felicidad en condiciones particulares. Rodríguez (2012) señala que este tipo de estudios son una aportación respecto al alcance interpretativo de los estudios mundiales sobre la felicidad, y resultan útiles para la formulación, y desarrollo de programas con objetivos en pro del bienestar de la población en general o de poblaciones específicas. En el campo educativo, los beneficios pueden ir desde propuestas de cambios en el currículum de una institución educativa (Torres, 2013), hasta el desarrollo de programas de bienestar para el alumnado, y personal docente (Adler & Seligman, 2018).

Dicho todo lo anterior y justificada la relevancia del fenómeno de estudio, y el enfoque, se plantean dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el significado de felicidad de acuerdo con las experiencias que viven alumnos, y docentes de la carrera de psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM?
2. ¿Cuáles son los posibles nexos entre los roles de alumno, y docente con el significado de la felicidad?

1.1 Objetivo general

El objetivo del presente estudio fue describir el significado de felicidad desde el rol de alumnos y docentes, utilizando las estrategias de entrevistas en profundidad, y grupos focales, con el fin de obtener narrativas para la comprensión de la felicidad como una experiencia de vida en esta población, y así poder realizar una contribución tanto a nivel disciplinar, al aportar información a los estudios que se han realizado sobre el tema, como a nivel institucional, al poder realizar propuestas de intervención, a mediano o largo plazo, en beneficio del sistema de educación a distancia.

1.2 Objetivos específicos

- Conocer el significado de felicidad con base en el *rol* estudiante/docente.
- Conocer la influencia de la felicidad sobre el *rol* estudiante/docente.
- Conocer los obstáculos para experimentar felicidad el *rol* estudiante/docente.
- Conocer las emociones relacionadas con la felicidad en el *rol* estudiante/docente.
- Establecer nexos posibles entre los roles del docente y estudiante con el significado de felicidad.

2. Aproximación metodológica y contexto del proyecto de investigación.

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado “Felicidad: estudio mixto desde la perspectiva de docentes y estudiantes de psicología de dos universidades latinoamericanas”, el cual se encuentra financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, con clave IA301418. Este proyecto se está desarrollando con la colaboración con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia.

El objetivo general de este proyecto es proponer una construcción teórica sobre la felicidad desde la perspectiva de docentes, y estudiantes de psicología, a distancia, de dos Universidades Latinoamericanas, que incite acciones para el fortalecimiento institucional de alumnos y profesores. El estudio fue estructurado en dos fases: I) estudio cuantitativo y II) estudio cualitativo. En la primera fase lo que se pretendía lograr era obtener indicadores sobre el significado psicológico de felicidad, y sus atributos a través de la Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993); para la segunda fase, a través de entrevistas a profundidad y grupos focales se buscó: a) describir los conceptos sobre felicidad, b) identificar las prácticas cotidianas asociadas al significado de felicidad, c) conocer las experiencias físicas, corporales y sensoriales de la felicidad; d) establecer nexos posibles entre los roles docente y estudiantil con el significado de felicidad.

Así, se planteó un estudio mixto, concurrente, con igualdad de estatus entre los componentes cualitativo y cuantitativo. Esta elección corresponde al interés de lograr un abordaje amplio del objeto de estudio. Cabe señalar, que el presente trabajo, se desprende de la segunda fase, específicamente pretende describir el significado psicológico de acuerdo con el rol que juegan los docentes, y alumnos del sistema.

2.1 Población objetivo

La población objetivo la conforman los estudiantes matriculados en la carrera de Psicología en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, adscrito a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El total de alumnos que conforman la planta estudiantil es de 4096. Respecto a los docentes, este sistema opera con 177 académicos que ejercen diversas actividades relacionadas con la tutoría para cubrir las demandas académicas de los alumnos (Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, 2019).

2.2 Participantes

En total, participaron 83 estudiantes universitarios y 17 docentes de la carrera de psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizaron entrevistas en profundidad con previa firma de consentimiento informado a un total de 13 alumnos (12 mujeres y 1 hombre) en espacios de las sedes del SUAYED, distribuyéndose de la siguiente manera: 2 en la FES Iztacala, 4 en la sede de Ciudad Chimalhuacán, 3 en la sede de Oaxaca, 1 en la sede de Puebla y 3 en la sede de Tlaxcala. Con respecto a los docentes, se realizaron 11 entrevistas (8 mujeres y 3 hombres) en la sede FES Iztacala.

Así mismo, se realizaron 11 grupos focales de alumnos: 3 en la FES Iztacala, 2 en la sede de Ciudad Chimalhuacán, 2 en la sede de Oaxaca, 1 en la sede de Puebla, 1 en la sede de Toluca y 2 en la sede de Tlaxcala (n=70 universitarios, 13 hombres y 57 mujeres).

Con respecto a los grupos de docentes, se realizaron 2 en la sede FES Iztacala (n=6 docentes, 2 hombres y 4 mujeres).

En promedio, los estudiantes tenían 38.31 años (D.E=10.54, Mo=39, Min=19, Max=63); el 66.2% informó tener hijos, en promedio 2 (D.E=0.88, Mo=2, Min=1 Max=5). En torno a su estado civil, el 31.0% eran personas casadas, 10.8% divorciadas, 8.1% separadas, 35.1% solteros y 17.5% vivían en unión libre. Respecto a su estado laboral, 18.9% eran dependientes económicos, 60.8% trabajaban, 2.7% eran jubilados y 14.8% informaron no trabajar. La mayoría de los participantes tenía estudios previos, 2.9% de posgrado, 54.7% de licenciatura, 11.8% licenciatura trunca, 22.1% bachillerato, 2.9% eran pasantes y 2.9% se asumieron con un nivel técnico. Y el 7.4% se encontraba matriculado en primer semestre, 2.9% en segundo, 13.2% en tercero, 16.2% en cuarto, 10.3% en quinto, 5.9% en sexto, 19.1% en séptimo, 7.4% en octavo, y 17.6% en noveno.

Referente a los docentes, tenían 36.05 años (D.E= 8.24, Mo=38 Min=23 Max=52); el 23.5% informó tener hijos, en promedio 2 (D.E=0.74, Mo=2, Min=1 Max=2), en cuanto a su estado civil, el 29.4% eran casados, 59.9% solteros y 17.6% vivían en unión libre. Respecto a su estado laboral, todos trabajaban.

2.3 Contexto

Los participantes fueron docentes, y estudiantes del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. En 2002 se inició el proyecto, en la Universidad Nacional Autónoma de México, para ofertar a la comunidad estudiantil, la carrera de Psicología en modalidad en línea. Esta modalidad educativa representaba una estrategia que pretendía responder a la demanda social de brindar educación a grandes sectores de la población, así como de descentralizar la educación. Esta propuesta benefició a jóvenes en edad de estudiar a nivel superior, pero también, a quienes no tuvieron la oportunidad de matricularse en una carrera universitaria o concluirla. Así, en 2005, el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) comenzó a operar recibiendo a la primera generación de 59 estudiantes en el

Estado de Tlaxcala; la mayor parte de estos alumnos eran adultos, padres/madres de familia, y activos laboralmente (Silva et al., 2005; Silva, 2013).

Este proyecto se orientó a promover una configuración pedagógica para propiciar el interés, y actividad de los alumnos, así como el uso de las tecnologías de la información, comunicación, modelación y simulación, además, las nuevas tecnologías fomentarían el desarrollo de competencias en el manejo de información, es decir, en su búsqueda, evaluación y uso efectivo. La intención con este sistema educativo era crear una modalidad que representara una oportunidad de calidad, flexible, y adecuada a las necesidades de distintos segmentos de la población, en especial los jóvenes ya integrados al mercado laboral, las amas de casa, los adultos mayores, los migrantes, las personas con capacidades diferentes o quienes radiquen en zonas apartadas, entre otras (Moreno & Cárdenas, 2012).

Este proyecto educativo tiene sus particularidades al ser un sistema mediado por tecnologías. La mediación implica el uso de objetos materiales o simbólicos para la regulación de las interacciones con el entorno, por tanto, el trabajo que desarrolla el estudiante se encontrará apoyado por materiales didácticos diseñados para este fin, se aprovechan las habilidades de estudio independiente, y el diseño de materiales específicos para la modalidad. Las Tecnologías de la Información, y la Comunicación se tornan un eje estructurante para proveer de información al alumno, y facilitar la comunicación entre los agentes involucrados en el proceso educativo. Así, el acto de aprender se basa tanto en la revisión de los materiales didácticos como en la interacción. Esto posibilita que los participantes desarrollen las habilidades de preguntar, investigar en equipo, compartir, trabajar, y construir en conjunto su conocimiento (Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, 2019). Así, los estudiantes se ubican en el centro del proceso de aprendizaje, participan activamente adquiriendo responsabilidad, autonomía, gestión de su aprendizaje, y de sus actividades, lo cual implica cumplir con sus obligaciones, lograr resultados de aprendizaje, y dedicar tiempo, y energía para alcanzar los resultados educativos; por tanto, la motivación es fundamental junto con las habilidades para organizarse, y utilizar los recursos de aprendizaje (*cf.* Enríquez, Arias, Sánchez, & Oseguera, 2018).

2.4 Técnica de recolección de información.

Para obtener las narrativas en torno al significado, y las experiencias sobre felicidad de los participantes, se utilizaron entrevistas en profundidad, y grupos focales. De acuerdo con Martínez-Miguel (1999), el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad, y variedad de las actitudes, experiencias, y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (p. 65)

Por otra parte, la entrevista en profundidad, es definida por Taylor y Bodgan (1998) como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p.101).

2.5 Instrumentos

Para los propósitos de la presente investigación se diseñó *a priori* una guía de entrevista, y para el caso de los grupos focales ejes temáticos para la discusión. La Tabla 1 muestra la relación entre los objetivos del proyecto en general y los ejes temáticos sobre los cuales se obtuvo información.

Tabla 1. Estructura de la guía de preguntas y temas para la investigación de acuerdo con los objetivos de la investigación general.

Objetivos	Temas	Preguntas
<p>Describir los conceptos relacionados con la felicidad.</p> <p>Identificar las prácticas cotidianas asociadas al significado de felicidad.</p>	<p>Felicidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Significado ✓ Prácticas ✓ Origen. ✓ Cambios en el significado. ✓ Obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es para usted la felicidad? • ¿Qué lo hace feliz? • ¿Cómo surge la felicidad? • ¿Dónde surge la felicidad? • ¿Ha cambiado su concepción de felicidad a lo largo de su vida? ¿Cómo? • En esta etapa de su vida ¿qué significa para usted la felicidad? • ¿En su caso, qué cosas pueden impedir, obstaculizar o reducir su felicidad? • ¿Qué haces para sentirte feliz?
<p>Conocer las experiencias físicas, corporales y sensoriales de la felicidad.</p>	<p>Felicidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensaciones físicas y corporales. ✓ Emociones y estados afectivos. ✓ Respuestas sensoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando está feliz ¿Qué sensaciones corporales experimenta? • ¿Es usted o no feliz? Explique su respuesta. • ¿Qué emociones asocia a la felicidad? • ¿Cómo sabe que es feliz?
<p>Establecer nexos posibles entre los roles docente y estudiantil con el significado de felicidad.</p>	<p>Felicidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ejercicio del rol. ✓ Situaciones propias del rol. ✓ Emociones y experiencias afectivas desde el rol. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay felicidad en su quehacer como estudiante - docente de psicología? ¿En qué sentido? • ¿En qué influye el trabajo/estudio en su felicidad? • ¿En qué influye su felicidad en el trabajo/estudio? • ¿Qué aspectos o situaciones relacionadas con su rol pueden afectar su felicidad? • Hablemos de emociones positivas y negativas relativas al rol (docente - estudiantil).

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora, y los grupos focales de hora y media. Se utilizó una cámara, y *tablet* para grabar en audio, y en video con consentimiento firmado de los participantes.

Los datos sociodemográficos (sexo, edad, semestre, estado civil, nivel de estudios, situación laboral, sede) fueron recabados por medio de un formulario *Google* que fue enviado al correo de los participantes.

En el presente estudio, solo se reportan los resultados referentes al tercer tema, es decir, a los posibles nexos entre los roles de docente, y estudiantil con el significado de la felicidad.

2.6 Escenario

Las entrevistas, y grupos focales se desarrollaron en espacios cerrados como aulas, salones u oficinas, las cuales formaban parte del inmueble de las instituciones sedes del SUAyED Psicología. Todos los espacios contaban con sillas suficientes para que todos los presentes pudieran estar sentados. Todos los espacios se encontraban ventilados, con luz y un espacio de cafetería para ofrecer café, refresco, té y galletas. Los espacios eran adecuados, y cómodos para mantener una entrevista entre dos personas o un grupo focal de hasta diez personas.

2.7 Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases:

- Preparación para el ingreso a campo:
 - Aprobación del estudio por parte del Comité de Bioética de la Facultad de Estudios superiores.
 - Convenios con las diferentes sedes del SUAyED Psicología para realizar la aplicación.
 - Convocatoria de participación para docentes y alumnos.

- Trabajo de campo:
 - Planeación operativa para el ingreso a campo en cada una de las sedes.
 - Desarrollo de entrevistas a profundidad, y grupos focales con estudiantes, y docentes.

- Análisis de datos:
 - Transcripción de los videos en formato de texto.
 - Envío de la transcripción a los participantes para la autorización de uso.
 - Elaboración de una matriz de datos.
 - Obtención de códigos abiertos.
 - Elaboración de categorías axiales.
 - Interpretación de resultados.

- Informe.
 - Devolución de resultados a la institución.
 - Devolución de resultados a los participantes.

2.8 Preparación de los datos

Se conformaron cinco grupos de trabajo con tres integrantes cada uno. Los equipos realizaban la lectura de las transcripciones en formato de texto, y de manera individual, cada integrante subrayaba afirmaciones, y narrativas que fueran representativas de los temas a investigar (Tabla 1). Posteriormente, el equipo se reunía y discutían los resultados, así, se integraba el análisis consensuado en un documento. Después, el representante de equipo presentaba a los responsables del proyecto los resultados, lo cual implicó un segundo filtro de los resultados, y al finalizar, la información era concentrada en una matrix.

Con esta información fue posible identificar códigos abiertos de acuerdo con los temas o ejes de las entrevistas, y grupos focales. A continuación se llevó a cabo el procedimiento descrito por Strauss y Corbin (2002), para la construcción de teoría fundamentada. Si bien la pretensión de este proyecto no fue en ningún momento la generación de teoría fundamentada, parte del procedimiento resultó pertinente. Así, los códigos abiertos obtenidos por los grupos de trabajo permitieron generar categorías

inductivas para posteriormente realizar una codificación axial con la cual se logró la delimitación de categorías, y subcategorías centrales, y relevantes de acuerdo con el propósito de la investigación. Se debe destacar que las conclusiones, y discusiones logradas y expuestas en este documento proceden más de la capacidad interpretativa de los investigadores que de los procedimientos de sistematización y organización del discurso.

2.9 Consideraciones éticas

El proyecto fue aprobado previamente por la Comisión de Bioética de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. A los participantes se les explicó el objetivo del estudio, se les informó sobre el uso y manejo de datos personales, y el fin de los resultados de la investigación. Se solicitó la firma de consentimiento informado para la video grabación antes de comenzar con las entrevistas y grupos focales.

3. Resultados

Los resultados que a continuación se exponen, corresponden al objetivo específico, del proyecto general, que se orienta al establecimiento de nexos posibles entre los roles docente y estudiantil con el significado de felicidad. Los hallazgos se exponen en dos apartados, el primero correspondiente a las experiencias de alumnos, y el segundo se orienta a los docentes.

La descripción gráfica de los resultados de ambas muestras se representa en dos esquemas que abarcan las cuatro preguntas de la guía de entrevista, y que se resumen de la siguiente manera: 1.-¿Hay felicidad en el ejercicio del *rol* de estudiante?, 2.- Influencia felicidad-*rol*, 3.- Obstáculos y 4.- Emociones. Con base en estos apartados se describen las categorías obtenidas en el análisis.

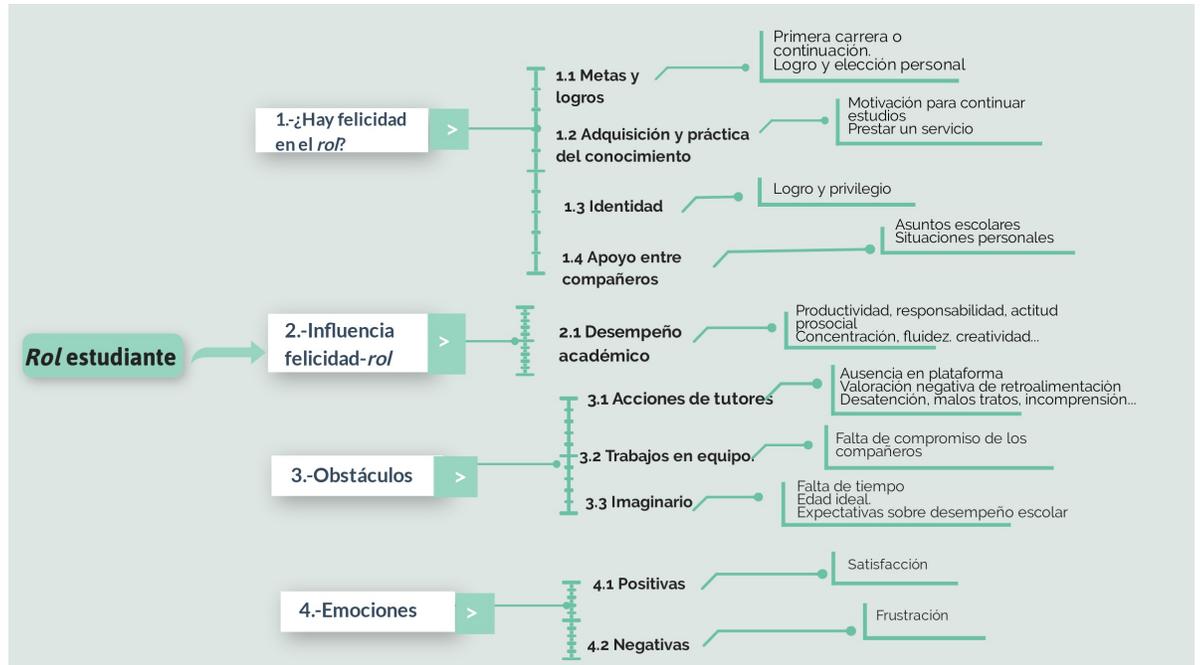


Figura 1. Esquema de análisis de resultados de alumnos por categorías.

El primer esquema (Figura 1) corresponde a los resultados de los alumnos. El apartado uno, se divide en cuatro categorías axiales: 1.1 Metas y logros, 1.2 Adquisición y práctica del conocimiento, 1.3 Identidad y 1.4 Apoyo entre compañeros. El apartado dos solo cuenta con una categoría axial: 2.1 Desempeño académico. El tercer apartado se divide en tres categorías axiales: 3.1 Acciones de tutores, 3.2 Trabajos en equipo y 3.3 Imaginario; y finalmente, el cuarto apartado, referente a las emociones, se divide en dos categorías: 4.1 Positivas, y 4.2 Negativas.

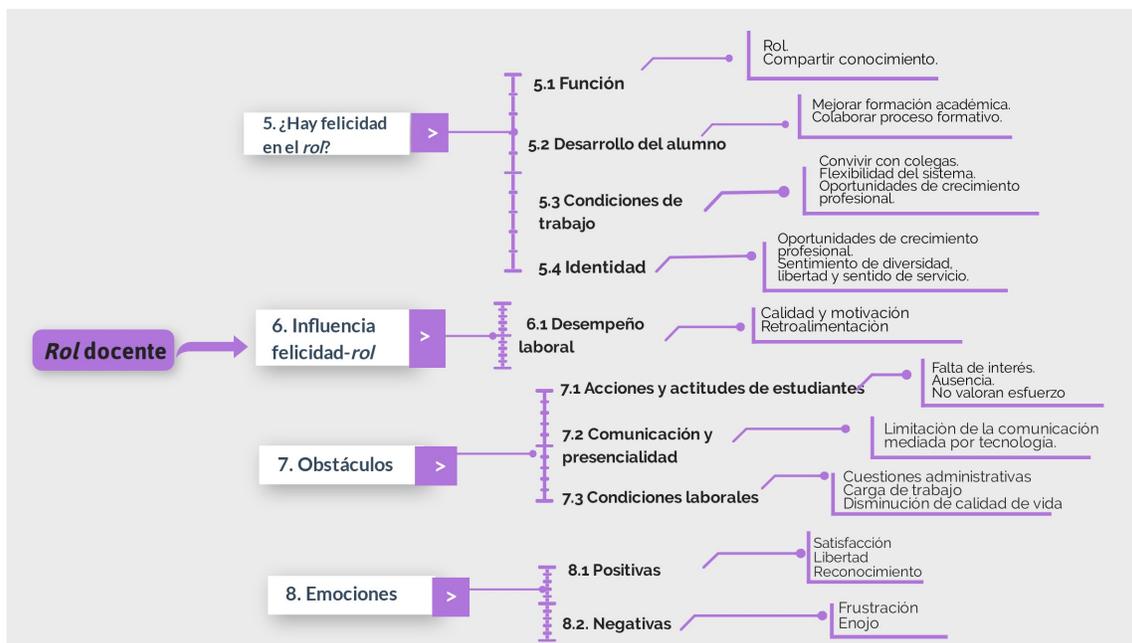


Figura 2. Esquema de análisis de resultados de docentes por categorías.

El segundo esquema (Figura 2) corresponde a los resultados de los docentes. El apartado cinco, se divide en cuatro categorías axiales: 5.1 Función, 5.2 Desarrollo del alumno, 5.3 Condiciones de trabajo, y 5.4 Identidad- El apartado seis solo cuenta con una categoría axial: 6.1 Desempeño académico. El apartado siete se divide en tres categorías axiales: 7.1 Acciones de tutores, 7.2 Comunicación y presencialidad, 7.3 Condiciones laborales; y finalmente, el octavo apartado, referente a las emociones, se divide en las categorías 8.1 Positivas, y 8.2 Negativas.

3.1 Primera parte: La felicidad de los alumnos en el rol de estudiantes.

Las respuestas obtenidas para la pregunta “¿1.- Hay felicidad en su quehacer como estudiante? ¿En qué sentido?” fueron agrupadas en cuatro categorías axiales: 1.1 Metas y logros, 1.2 Adquisición y práctica del conocimiento, 1.3 Identidad, y 1.4 Apoyo a compañeros. La primera muestra cómo los estudiantes experimentan felicidad al comenzar sus estudios de licenciatura ya sea, como primera carrera, o como continuación o complemento de una formación profesional anterior, ya que, para la mayoría, significa cumplir una meta que, anteriormente, se aplazó por diversas circunstancias (Citas 1-3). Estudiar en el SUAYED se considera un logro, y una elección personal que va acompañada

de un sentimiento de libertad (Citas 4-6); en este ejercicio pleno de su *rol* como estudiantes, los buenos resultados académicos, a lo largo de la carrera, impactan positivamente puesto que resulta de motivación en su proceso formativo (Citas 7-9).

“Yo, este, ¿Por qué me causa felicidad ser estudiante del SUAyED? Me causa felicidad porque me ha permitido lograr una meta que tenía yo estancada” (Cita 1. N, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“Es que creo que es un proyecto que no terminé, y entonces, es así como que ahorita, es como que el gancho...” (Cita 2. B, femenino, sede Chimalhuacán, entrevista).

“La oportunidad de poder realizar algo que dejé trunco, en mi caso. Algo que no pude, por circunstancias varias, pero, y este, pude verme un poquito más liberada, que mis hijos son grandes y todo eso. Entonces dije “ahora sí puedo”. Para mí, esa fue la felicidad: el pertenecer a la UNAM. La verdad, ya ni me lo imaginaba, y este, sobre todo la oportunidad de poder hacer algo que siempre he querido hacer, y que no hubiera podido hacerlo en otro lado mejor que ahí, que aquí en la UNAM. Para mí, eso me dio mucha felicidad, la oportunidad de llegar a mi meta”(Cita 3. S, femenino, sede Chimalhuacán, grupo focal).

“Bueno, para mí es un logro muy personal, entonces, saber que estoy haciendo algo que realmente quiero, pese a cualquier cosa, es algo que me llena de muchísima satisfacción, es como el tiempo que me dedico a mí, sí” (Cita 4. M, femenino, sede CDMX, grupo focal).

“Sí, porque es satisfacción personal, y porque hace uno lo que quiere, y porque es uno capaz de tomar la decisión de hacer lo que a uno nos gusta, y por eso” (Cita 5. Y, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“Sí, yo creo que es el crecimiento personal, es cumplir con una meta también, libre, trazada”. (Cita 6. L, femenino, sede Oaxaca, grupo focal).

“Causa muchísima felicidad, entonces, los pequeños logros, entregar las tareas a tiempo, y que además sea como un equilibrio entre tu esfuerzo, y la rúbrica con las calificaciones, pues personalmente, me causa muchísima felicidad” (Cita 7. J, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“No que me reconozca el profesor o la profesora, sino simplemente ver, ¡pum!, la mayoría de mis tareas son de 10, entonces, me sacan 10, y eso me alimenta, me alimenta hasta mi ego, no, no no, y hasta digo: “Soy bien chiles para esto” (Cita 8. M, masculino, sede CDMX, grupo focal).

“Mandar bien en forma, a tiempo, y luego recibir una buena calificación, buena, buena, pues eso para mí es felicidad” (Cita 9. A, masculino, sede CDMX, grupo focal).

Con base en las narrativas, se puede deducir que el *rol* de estudiante permite experimentar vivencias de naturaleza evaluativa que, de acuerdo con Rojas (2014), se constituyen como un proceso cognitivo donde la situación vivida se evalúa con base en un estándar, para calificarla como satisfactoria, o no satisfactoria, y por ende como un logro o un fracaso. En este sentido, el contexto escolar, las demandas, y retos que éste implica junto

con las expectativas de finalizar los estudios como una elección intencionada, de decidir qué y cómo estudiar, permite configurar situaciones acompañadas de metas que orientan los recursos psicológicos, y conductuales de los estudiantes para lograr un objetivo (cf. Rojas 2016), para motivarse, y al mismo tiempo ganar satisfacción al momento de ir alcanzando escalonadamente diferentes logros (cf. Rojas, 2014) en dirección a la consecución del título universitario.

El apartado 1.2 “Adquisición y práctica del conocimiento”, tiene que ver con significar, y apropiarse de los saberes disciplinares. Aprender motiva a los estudiantes para continuar sus estudios, y su desarrollo personal (Citas 10-12 y 14). Asimismo, la *praxis* de dichos conocimientos genera felicidad dado el potencial de transformación, y de servicio social que el ejercicio de la profesión tiene (Citas 13-15).

“Me hacen feliz los trabajos, por ejemplo, cuando me dicen una lectura o con qué enfoque va, o hacia a, a qué vamos, o sea, lo que dije hace rato: el conocer cosas nuevas o esclarecer cosas que yo ya tenía a lo mejor, o profundizarlas, eso me estimula, y me hace, me hace feliz” (Cita 11. V, femenino, sede Puebla, entrevista).

“Sí. Creo que la parte de, en cuestión educativa, nuestro sistema, en lo personal, ha hecho que yo descubra la capacidad que tengo de aprender, la capacidad que tengo de investigar, y no estoy hablando de que yo llegue ahorita al diez, no. Estoy hablando de que algo que no sabía de mí lo he ido descubriendo” (Cita 12. N, femenino sede Chimalhuacán, grupo focal).

“Pues, bueno, yo siento que el sistema, o el hecho de prepararme y todo eso, me va a dar las herramientas para ayudar a otras personas, entonces, eso también me motiva, me genera felicidad” (Cita 13. A, femenino, sede Oaxaca, grupo focal).

“Si, si, me motiva mucho tanto aprender, todo lo que he aprendido en la carrera me ha servido para mi propia vida, para mi desarrollo personal, pero además, me siento muy motivada, porque creo que tengo la... cuando termine, y ya desde este momento, tengo la posibilidad de, pues no sé, tal vez de apoyar a otras personas con diferentes problemáticas, y me emociona mucho, me emociona todo lo que aprendo” (Cita 14. S, femenino, sede CDMX, entrevista).

“¡Ah! Cuando voy a hacer los talleres a las escuelas. Eso me hace feliz porque siento que estoy aportando a los alumnos, y aprenden algo que yo les voy decir, algo que yo les voy a explicar” (Cita 15. I, femenino, sede Oaxaca, entrevista).

La adquisición, y práctica de conocimientos disciplinares resulta ser una experiencia afectiva con una atribución positiva, y que contribuye a la felicidad en la medida en la cual precipita a la acción (Rojas, 2014); por ejemplo, ejercer, y querer ampliar el conocimiento profesional con el objetivo de ayudar a otras personas. Lo anterior es congruente con la

caracterización de muestras latinas que, por factores culturales, tienden a llevar a cabo conductas prosociales (Yamamoto, 2016), pero al mismo tiempo, el afecto positivo podría favorecer un incremento en el comportamiento prosocial, tal como lo sugiere la Teoría de Ampliación y Construcción (Conway, Tugade, Catalino, & Fredrickson, 2013). Así, pasar de lo teórico a lo práctico, de la abstracción a la *praxis* con el objetivo de ayudar, y apoyar a los otros, se torna congruente con el sistema de valores colectivista de los latinos (Rojas, 2018) pero también genera una experiencia afectiva que forma parte del mismo proceso formativo del estudiante, que implica aprender para ejercer.

El apartado 1.3 hace referencia a la “Identidad”. El sentido de pertenencia a la UNAM constituye un elemento importante para la felicidad de los estudiantes, ya que para ellos, el haber sido aceptados en esta universidad, significa un gran logro, y un privilegio (Citas 16-19). Debido a que la condición de la universidad es la autonomía, no todos los aspirantes consiguen entrar, por ejemplo, para el periodo 2019, solamente 9.1% de los aspirantes fueron aceptados (Portal de Estadística Universitaria, 2019). Además, esta universidad cuenta con prestigio a nivel nacional e internacional, ya que, de acuerdo con la consultora internacional en educación superior *QS Quacquarelli Symonds*, la UNAM se encuentra en la sexta posición de las mejores universidades de Latinoamérica, y en la 113 a nivel mundial, por lo que ser parte de ella se asocia con una formación de calidad (*QS Quacquarelli Symonds, 2019*).

“Pues también pertenecer a la UNAM, pues, de que no cualquiera ¿no?” (Cita 16. M, masculino, sede Puebla, grupo focal).

“A mí, en lo personal, si me da esto de la pertenencia. Digo, ya soy puma, pues ya era puma, no hay bronca, pero la facultad es diferente” (Cita 17. A, femenino, sede Puebla, Grupo focal).

“Bueno, yo tengo claras cuatro cosas, una, creo que la UNAM empodera, el prestigio es enorme entonces, estoy escuchando y todos, y no son la excepción, la UNAM te empodera soy de la UNAM ¿no? o sea orgullosamente, eh” (Cita 18. G, femenino, Tlaxcala. Grupo focal).

“Pero ser un estudiante UNAM, de la máxima casa, este... es muy satisfactorio”. (Cita 19. J, femenino, sede Tlaxcala, grupo Focal).

Es importante mencionar que la UNAM es un referente significativo en el imaginario colectivo de la sociedad mexicana, de tal manera que, aunque los estudiantes estén matriculados a un sistema educativo en línea, y haya una falta de convivencia

presencial, y sincrónica entre la comunidad de alumnos - elemento que se considera necesario para la creación de la identidad colectiva-, la UNAM, por su historia, normas, valores, objetivos, e impacto social constituye una matriz identitaria que cohesionada, une e integra a sus miembros por generaciones, a pesar de su diversidad colectiva (Capello, 2015). Así, la identidad que impronta la universidad a sus estudiantes, independientemente de que se encuentren adscritos a un sistema de educación en línea, es un elemento significativo, de naturaleza valorativa, y afectiva (Rojas, 2014), que contribuye con la experiencias de felicidad de los estudiantes.

Finalmente, el apartado 1.4 “Apoyo entre compañeros” está relacionado con el apoyo brindado entre pares -por lo general de alumnos de los últimos semestres con estudiantes de los primeros semestres- (Citas 20-21), tanto para asuntos escolares como para situaciones personales que pueden afectar su desempeño escolar (Cita 22). Este apoyo, comúnmente, se da a través de redes sociales (Cita 23); destacan las expresiones de ánimo o aliento de un compañero hacia otro, y el apoyo por medio de *tips* para un mejor desempeño escolar, principalmente, cuando alguno de ellos se encuentra en una situación de riesgo de deserción escolar o rezago (Cita 24).

“El primer semestre yo aprendí que sola no podía, que sola sí, me costó mucho... a veces me cuesta mucho trabajo (neurociencias), es la que más me cuesta trabajo, entonces, ya les pregunto: “oigan chicos, - ah no pues yo le entendí más fácil así” y es cuando ya, digo “ah no pues sí”, y ya como que sientes todo ese apoyo...” (Cita 20. M, femenino, sede CDMX, grupo focal).

“Ajá, dices así como ¡Ay, por Dios!, eso de compartir, el enseñar, eso sí, maestra, sin esperar nada a cambio, y la verdad, eso es maravilloso, que alguien por ahí te encuentres y la hayas apoyado para entrar al SUAyED, eso también me agrada, ¿no?, tengo compañeras que las animé para entrar al SUAyED, y una ya va en primero, y otra va en quinto, creo, y otra que entró, para empezar ya entro, ¿no?, pero entonces, es así como emm, ¿cómo se puede decir? hacer familia, hacer lazos fuertes, ¿no?” (Cita 21. V. femenino, sede Oaxaca, grupo focal).

“Bueno, fue un golpe para mí fuerte sí, estuve en duelo, en depresión, en tristeza ¿no? lógico, sin embargo, trataba de cumplir con las actividades del módulo. Me ayudó mucho, gracias al dichoso WhatsApp, que platicaba mucho con mis compañeros de semestres avanzados y siempre: “No, no, no te caigas o sea entendemos su dolor, pero no deje el esfuerzo, tú puedes, sigue, habla con los tutores.” (Cita 22. P, femenino, sede Oaxaca, entrevista).

“Porque yo me siento feliz con esos logros que he alcanzado. Y también mucho, mucho, mucho, mucho, como dice mi compañera, el compartir. Yo tengo un grupo en WhatsApp, tengo creo como 150 personas a las que apoyo” (Cita 23. N, femenino, sede CDMX, grupo focal).

“O sea, y es algo así como que y ya te mandan la carita feliz “tú puedes”, ¿no?, y siempre nos aventamos un Goya, “¡vamos, tú puedes, Goya!,” ¿no? [...] ahorita yo, de mi generación, solamente que tengo contacto, hay más, pero con quien tengo contacto directo, y que sé que en el momento que

yo los necesite ahí van a estar, y no porque me van a hacer la tarea, pero ahí van estar, “¿me prestan esto?” y compartes material, “ y yo leí esto” “y esto te puede servir” “y mira yo lo hice así”, entonces son cinco, o sea de personas de hace cuatro años y medio” (Cita 24. C, femenino, sede Chimalhuacán, grupo focal).

Como se ha señalado en el apartado anterior, el apoyo entre compañeros resulta una experiencia afectiva, en la que se experimentan emociones con atribución positiva, relacionadas con el comportamiento prosocial entre alumnos del SUAyED, el cual puede ser, no solamente una consecuencia de experimentar felicidad, sino también una característica de la cultura colectivista latina (Rojas, 2018). De acuerdo con Yamamoto (2014), en las sociedades latinoamericanas, la familia, y las relaciones sociales son importantes ya que permiten conformar una red de supervivencia, apoyo y progreso. Así, el apoyo social se podría convertir en una característica distintiva de las sociedades latinas, pero al mismo tiempo genera felicidad en su ejercicio (*cf.* Akinin, Whillans, Norton, & Dunn, 2019), en este caso particular, a través de brindar soporte, y apoyo a compañeros que forman parte de la misma comunidad estudiantil.

Cuando se les preguntó a los alumnos sobre cómo influye la felicidad en su *rol*, sus respuestas pudieron ser agrupadas en la categoría “Desempeño académico (apartado 2.1, Figura 1). La felicidad tiene influencia positiva en la productividad, responsabilidad, y la actitud prosocial hacia los demás. Propicia estados, estímulos, y capacidades que tienen un impacto positivo en el desempeño académico de los alumnos, tales como la concentración, la fluidez, el aumento de energía, la inspiración y la creatividad (Citas 25-28).

“La felicidad, el estado de estar feliz, hace que fluyas. Te concentras en lo que estás haciendo. Las preocupaciones no ayudan” (Cita 25. A, masculino, sede Toluca, grupo focal).

“Cuando encuentra uno un buen estado de ánimo, sí, la verdad uno es más productivo, estas más enfocado de lo que estás haciendo” (Cita 26. E, masculino, sede Oaxaca, grupo focal).

“Ah, pues, entregas en tiempo y forma, este, le entiendes más a los temas. A lo mejor hasta mandas mensajes más positivos a los compañeros para que te den su información” (Cita 27. K, femenino, sede Puebla, grupo focal).

“Yo añadiría, nada más, que sobre todo, con la última pregunta, que si las cosas fluyen mejor eh... te sientes más motivado, como eres más consciente de los recursos que tienes para poder sacar adelante pues, tus actividades, y también te vuelves creativo; bueno en mi caso me pongo creativa e igual, como mencionaba, te pones más feliz blah, blah, blah, pero me siento como con más energía, más concentrada, y más inspirada” (Cita 28. L, femenino, sede Toluca, grupo focal).

Estos resultados, concuerdan con los reportados por Adler y Seligman (2018), sobre cómo el experimentar afectos positivos tiene una influencia en el desempeño escolar de los alumnos, y en el desarrollo de habilidades como la creatividad (*cf.* Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Así mismo, concuerda con la teoría del flujo de Csíkszentmihályi (1975) ya que encontrarse en un estado de afecto positivo, puede facilitar entrar en un estado de flujo, en el que los niveles de concentración, y productividad son altos y placenteros. Así, las narrativas muestran beneficios de percibirse, y sentirse feliz en el ejercicio del rol de estudiante, pero además, estas consecuencias tienen una connotación positiva, porque les permite funcionar óptimamente ante las demandas académicas, y en consecuencia, alcanzar, con menor dificultad, las metas y logros que se han propuesto en la universidad; lo cual a su vez contribuye, con las experiencias evaluativas ya discutidas al inicio del apartado.

Al explorar los aspectos o situaciones relacionados con el *rol* que pueden afectar la felicidad de los estudiantes (3. Obstáculos, Figura 1) , se identifican tres categorías principales. La primera, y más recurrente, es la 3.1 “Acciones de algunos tutores”, entre las que destacan la ausencia en la plataforma educativa, y la valoración negativa de la retroalimentación de los trabajos escolares, es decir, cuando ésta se lleva a cabo de manera deficiente y tardía (Citas 29-31). Dichas acciones, tienen un impacto negativo en la percepción del desempeño escolar e influyen en la manera en que los alumnos gestionan su tiempo para realizar otras actividades. Asimismo, se mencionan la desatención, incompreensión, malos tratos, y falta de consideración por parte de algunos tutores hacia los alumnos cuando éstos últimos enfrentan retos en la realización de las tareas (Citas 31-34).

“Profesores que no hacen, este, retroalimentación en los trabajos, entonces ,es así de “¿ah, estoy bien o estoy mal?”, y nada más te ponen ocho, siete, pero no te dice por qué, entonces, también ahí es así como de: “¿estoy bien?”, “¿estoy mal?”, “¿qué hago?”, cómo le, o sea no tanto como, este, entregó calificación sino cómo él justifica la calificación, ósea no hace observaciones” (Cita 29. Z, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“Tutores ausentes. Un semestre me tocó que, de plano, tenía, eran seis materias, y tenía dos tutores ausentes. Me considero muy responsable, y estaba haciendo las tareas; enviarlas, y que no te den retroalimentación...” (Cita 30, M, femenino, sede Toluca, grupo focal).

“Esta poca visión que ellos tienen de que hay un impacto en la, en la vida, en los tiempos de vida, en los objetivos de vida que uno tiene, que no todos somos chavitos de veintiún años, que, que no pasa

nada, o sea, uno ya tiene otras responsabilidades, la familia, es el trabajo, entonces, que no dimensionen eso, eso sí me molesta mucho, eso creo que es algo que no me ha gustado del sistema” (Cita 31. M, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“La infelicidad de los maestros, porque se les ... No, no, no, no, cuando son infelices, no todos son, pero me han tocado como dos o tres, gente tan nefasta, gente que te quiere hacer sentir menos” (Cita 32. G, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal).

“Hay un maestro que no es muy considerado; por ejemplo, le preguntas una tarea y te dice, le preguntas que ¿qué onda, cómo es?, y te dice que ya hubo una clase virtual de la que se explicó” (Cita 33. A, masculino, sede CDMX, grupo focal).

“Merma mucho la manera en que te conteste el tutor [...] Es que no le entendíamos a lo que nos pedía y era primer año, y entonces nos manda un correo, así a todos, donde decían que por eso a ella no le gustaban los grupos de primer año, porque éramos analfabetas funcionales, y yo así ¡ah!” (Cita 34. N, femenino, sede CDMX, grupo focal).

Los resultados, son consistentes con los expuestos en la investigación de Herrera, Mendoza y Buenabad (2009), en donde los estudiantes opinaron que algunas de las desventajas de estudiar en línea, son la ausencia del tutor, y su tardía retroalimentación. Igualmente, las narrativas obtenidas en el presente estudio concuerdan con los resultados obtenidos por Vega, Gómez y Rodríguez (2017), en el que se ubica la falta de respuesta por parte del tutor como un factor estresante para los alumnos del SUAyED. Así, existe congruencia en torno a la evitación de experiencias, y situaciones valoradas como negativas y cargadas de tensión, es por ello que eludir estas condiciones contribuye a la felicidad de los estudiantes, lo cual lleva a reflexionar sobre la noción de felicidad con un sentido hedónico (Weckowicz & Liebel-Weckowicz, 1990).

De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), la autonomía, competencia y relación con otros son necesidades psicológicas universales que al verse satisfechas, en este caso en el ámbito escolar, promueven estados emocionales positivos y contribuyen al aprendizaje, percepción de competencia, y motivación del estudiante. En este sentido, el apoyo que brinden los tutores a los alumnos para desarrollar su autonomía, se puede ejercer desde modelos educativos basados en la Teoría de la Autodeterminación dirigidos a la construcción de relaciones asertivas (Froiland, Worrel, & Oh, 2018) que facilitan generar retroalimentaciones de calidad, con el fin de que el alumno se dé cuenta de sus capacidades para lograr una meta (Levesque et al., 2004)

Continuando con la misma línea de análisis, en la categoría 3.2 “Trabajos en equipo”, se pudo ubicar que el trabajo en grupos se considera como una estrategia didáctica que obstaculiza la felicidad de los estudiantes. De ella se infiere que, de acuerdo con los testimonios, no es el trabajo colaborativo lo que les desagrada, sino la falta de compromiso de algunos integrantes del equipo, lo que provoca que haya una participación poco equitativa, en donde, generalmente, el alumno más comprometido toma la responsabilidad de la realización, y entrega del trabajo, lo que influye negativamente en su experiencia de felicidad al momento de realizar el trabajo (Citas 35-37). Los datos son consistentes con los expuestos por Herrera, Mendoza y Buenabad (2009), quienes mencionan que los alumnos de educación a distancia experimentan frustración por la falta de responsabilidad de otros estudiantes.

“Trabajar con algunos compañeros que, realmente, no aportan nada, y simplemente te hacen presionar más, hacen que los trabajos no salgan a tiempo” (Cita 35. G, masculino, sede CDMX, entrevista).

“La gente que no cumple, que no tiene compromiso, que piensan que porque yo tengo un buen promedio, y organizo todo tengo capacidad de resolverles sus tareas, yo creo que a mí eso me acaba, no soporto a la gente que no tiene compromiso” (Cita 36. V, femenino, sede CDMX, entrevista).

“A veces, los trabajos en equipo, bueno, nada más un equipo que no trabajaba. Yo soy muy comprometida, y no me gusta que no se comprometan” (Cita 37. G, femenino, sede Chimalhuacán, entrevista).

Finalmente, el tercer obstáculo para la felicidad de los alumnos se encuentra ubicada en la categoría 3.3 “Imaginario”, que se refiere a las características personales, diferencias individuales, creencias, y/o *deficits* de habilidad. En primer lugar, se menciona la falta de tiempo para realizar las actividades escolares como consecuencia de otras actividades propias de los demás roles que desempeñan los alumnos, como ser padres, madres o tener que desarrollar actividades propias de su trabajo (Citas 38-41). Lo anterior, concuerda con el estudio realizado por Mogilner (2018), quien encontró que cuando las personas cuentan con menos tiempo para realizar las actividades deseadas, como el trabajo, se reportan menos felices, además de que muestran menores niveles de satisfacción.

“Eh... ¿cómo afecta?, a lo mejor, la presión ¿no?, las presiones que luego hay que entregar los trabajos, por decir, el semestre pasado, yo lleve seis materias, y recién conocía yo cómo trabajar en línea, entonces, si fue algo bastante eh, demandante, porque no organizaba yo todavía bien mis tiempos, no agarraba yo la onda, dirían por ahí [,,] entonces, eso sí me causó conflicto, los tiempos

y que no me podía yo organizar, ya me organicé como casi faltando un mes y cachito de terminar el semestre, entonces, ya le agarré la onda, entonces, eso ya se fue haciendo menos conflicto, pero sí, al principio fue eso” (Cita 38. V, femenino, sede Puebla, entrevista).

“Que no tenga tiempo de hacer las tareas. Eso es algo que no, eso merma mucho” (Cita 39. Y, femenino, sede CDMX, grupo focal).

“El tiempo, porque por lo mismo, estoy sujeta a un trabajo de 8 a 3, pues por ejemplo ahorita lo de las prácticas, las prácticas a mí se me hacen muy interesantes porque yo sé que es allí donde en nuestra formación, pues, se van a enriquecer completamente, pero ahorita, para mí, es el factor tiempo, por que son en la mañana, porque la mayoría son en la mañana, entonces, yo inclusive ya estuve checando el total de horas, y yo tengo derecho a 9 días económicos, pero aún serían insuficientes, porque hice la cuenta, y me salieron 33 días o algo así, entonces yo no puedo estar pidiendo tanto tiempo, es ahorita como que yo he sentido como que una limitante” (Cita 40. M, femenino, sede Tlaxcala, entrevista).

“Mmm, a veces, uno de los obstáculos que se va presentando son las actividades de la casa. A veces tengo que lavar, hacer el aseo, mandar a mis hijos a la escuela, y a veces no me da tiempo, y a veces, tengo que estar en la noche haciendo mis actividades” (Cita 41. I, femenino, sede Oaxaca, entrevista).

El segundo rubro del imaginario tiene que ver con las creencias de los participantes sobre la edad como un obstáculo para estudiar, ya que refieren que, al inicio de la carrera, les generó frustración el estudiar o incluso aprender de gente más joven. Esto, principalmente, tiene que ver con las creencias sobre una “edad ideal” para iniciar o continuar la formación académica, y sobre la experiencia de las personas más jóvenes para ejercer la docencia (Citas 42-44).

“Para mí, es frustración y miedo, yo creo a mí lo que me provocó mi edad, porque yo decía tantos chavitos de veinte tres, veinticuatro...” (Cita 42. K, femenino, sede Puebla, grupo focal).

“No, por Dios, que yo cuando fui hacer el examen eran muchos jóvenes, muchos, entonces, sí fue frustrante” (Cita 43. A, femenino, sede Puebla, grupo focal).

“Te enfrentas a ese reto, perdón, igual, no viene al caso, te enfrentas a ese reto de aprender un paradigma, de aprender de personas menores que tú de edad” (Cita 44. E, femenino, sede Puebla, grupo focal).

Relacionado con lo anterior, en tercer lugar se mencionan las expectativas sobre el desempeño escolar. Los alumnos tienden a atribuir importancia a las calificaciones obtenidas, de tal manera que cuando éstas no cumplen con sus expectativas, impacta negativamente en su felicidad al relacionar el hecho con el fracaso –experiencias valorativas-. De igual manera, otro obstáculo es no poder graduarse en el tiempo preestablecido para culminar la carrera según el plan de estudios, ya que esto contribuye con una percepción de rezago, lo que a su vez les genera frustración (Citas 46-48).

“Yo hasta que entendí que la calificación, para mí, no era importante, o sea, el tener 10 no quiere decir que sepas. El aprendizaje va más allá. Esa es una. Dos: SUAyED no es una carrea de “tengo que hacerlo, tengo que hacerlo”. No, es más bien es de resistencia; no es de rapidez porque cada uno avanza a su ritmo, por las actividades propias que tenemos, la edad; o sea, si son muchos factores. Entonces, en mi caso, sí mermó la felicidad, antes de que las calificaciones, porque me fui a un extraordinario, de cuarto a quinto. Entonces ahí fue donde entendí que la calificación no tiene nada que ver con que seas o no un buen profesionalista sino más bien el aprendizaje, y que entiendas muy bien la dinámica del sistema como tal” (Cita 46. N, femenino, sede CDMX, grupo focal).

“Yo debí haber egresado desde hace un tiempo, siempre me he considerado una persona inteligente entonces para mí la frustración, y vuelvo a la respuesta de lo anterior, empecé a ver fotos de la gente que trabajé en equipos en Facebook . así de generación, ya egresados y todo, y para mí fue así como de “ah... no estoy egresando con ellos”, y trabajamos juntos y colaboramos y nos encontramos, y resulta que yo sigo atascada en un semestre por una materia y ah... ¿por qué, por qué está pasándome esto?... y luego ya que lo empiezo a pensar friamente. No me está pasando, simplemente, algo que hice o dejé de hacer ” (Cita 47. L, femenino, sede Toluca, grupo focal).

“No puedo equivocarme ¿no? si están los factores externos que siempre existen [...], y sí es más exigente pensaba yo ser autodidacta y administrar tus tiempos más, y yo ,cuando entré en esa sintonía me analice mejor, y eso me ayudo a superar este miedo ¿no?, del fracaso o miedo de que no llene la expectativa” (Cita 48. J, masculino, sede Puebla, grupo focal).

Las narrativas sobre la categoría del imaginario, son consistentes con los datos obtenidos por Vega, Gómez y Rodríguez (2017), quienes reportan que la sobrecarga académica, y la falta de tiempo para realizar las actividades académicas son estresores para la población del SUAyED. Del mismo modo, de acuerdo con Rothes, Lemos y Gonçalvez (2014), la regulación controlada, por ejemplo, comportamientos con el fin de obtener un premio, como podrían serlo, en este caso, las expectativas sobre las calificaciones o sobre el tiempo de culminación de la carrera, puede provocar que el alumno enfoque su atención, solamente, en la recompensa o en lo que externamente se espera de él, y que por ende, pierda el interés puro por aprender, esto puede tener repercusiones en la autoeficacia y el autoconcepto académico, que son elementos que están relacionados con estados de bienestar.

En cuanto a las creencias sobre la edad, Popham y Hess (2015) mencionan que uno de los prejuicios más recurrentes, y propios del edadismo, es considerar que, a mayor edad, menores habilidades cognitivas, y menos capacidades para realizar tareas complejas, sin mencionar la creencia sobre una edad única para estudiar. En este caso, puede provocar que los alumnos dejen de ponerse metas, y de percibirse capaces de alcanzarlas- ya que se

considera una tarea sin sentido- lo que puede afectar, su desempeño escolar, productividad, además de que puede causar absentismo o deserción.

Para la última pregunta relacionada con las emociones relativas al *rol* de estudiante “Apartado 4.1 Positivas y 4.2 Negativas”, se identifican la satisfacción (Citas 49-51) y la frustración (Citas 52-54), como las más recurrentes.

“Oh sí, genial e igual este semestre, como que ahí vamos, si como en ese aspecto es una sensación buena como de satisfacción” (Cita 49. E, femenino, sede CDMX, grupo focal)

“Satisfacción, optimismo ...” (Cita 50. G, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal)

“Satisfacción de aportar algo”. (Cita 51. R, femenino, sede Oaxaca, entrevista)

“Sí, mucha frustración, por supuesto” (Cita 52. M, femenino, sede CDMX, grupo focal)

“Frustración ... Frustración ...” (Cita 53. Y, sede Tlaxcala, grupo focal)

“Primero, quizá sea la frustración” (Cita 54. J, masculino, sede Oaxaca, grupo focal)

Con base en Rebollo, Hornillo y García (2006), los patrones emocionales experimentados en el proceso educativo tienen influencia, ya sea para evitar o propiciar el fracaso y la deserción escolar, ya que llegan a ser determinantes para la aprobación de asignaturas y la continuación de la formación académica. Además, Galvez (2005), menciona que, debido a la complejidad de las interacciones virtuales, es necesario analizar no solo las dimensiones de contenido, sino también las dimensiones afectivas que brinden información sobre el bienestar de los alumnos.

3.2 Segunda parte: La felicidad de los profesores en el rol de docentes

Las respuestas obtenidas para la pregunta “¿5.- Hay felicidad en su quehacer como docente? ¿En qué sentido?” fueron agrupadas en cuatro categorías axiales: 5.1 Función, 5.2 Desarrollo del alumno, 5.3 Condiciones de trabajo, y 5.4 Identidad. Al preguntar a los docentes sobre la experiencia de la felicidad en su *rol*, se encontraron cuatro categorías principales. La categoría “5.1 Función”, se refiere a que el hecho por sí mismo, de ejercer como docentes está asociado a la felicidad (Citas 1-3). Ligado a esto, se encuentra el cómo

los profesores experimentan la felicidad al compartir conocimientos con los alumnos, pares o personas que puedan encontrar dicha información útil para su formación, o como apoyo para cualquier otra situación (Citas 4-7).

“Me hace feliz, porque es algo que me gusta, me encanta súper enseñar, y puedo yo armar mis horarios” (Cita 1. B, femenino, grupo focal).

“Creo que soy una loca patológica, tal vez, pero mí, o sea, la docencia como tal, me parece magnífica” (Cita 2. L, femenino, entrevista).

“De que yo ejecute mis funciones como docente” (Cita 3. E, femenino, entrevista).

“Compartir el conocimiento porque lo hacemos con el alumno, pero también con los pares [...] Me gusta mucho contribuir, así, poner mi granito de arena para que alguien sea mejor” (Cita 4. R, femenino, entrevista).

“Compartir lo que, a lo mejor, la asignatura demanda, y además de que tú lo sabes y lo manejas, y transmitirlo, eso está padre” (Cita 5. M, femenino, entrevista).

“El hecho de saber que puedes ayudar a personas, y que hay personas que están genuinamente interesadas en aprender ...” (Cita 6. B, masculino, grupo focal).

“.... O sea, esta posibilidad de compartir el conocimiento con otros hermanos. Yo siempre he dicho que si tú no compartes el conocimiento, se pudre y no sirve de nada, entonces, pues compartirlo con otras personas, por sí mismo, me hace feliz” (Cita 7. L, femenino, entrevista).

Con base en O'Connor (2008), las relaciones profesor-alumno son una de las razones principales para permanecer en la profesión o para seguir ejerciendo la docencia; al parecer, los estudiantes pueden convertirse en una motivación para los profesores. En esta línea argumentativa, Hargreaves (2000) realizó entrevistas en profundidad con 60 profesores, y descubrió que las relaciones con los estudiantes fueron la fuente más importante de diversión, y motivación para ejercer su trabajo; si bien los participantes fueron exclusivamente docentes de primaria, y secundaria, se recupera el ejercicio del rol de docente, su función, y el sentido que éste cobra al momento de relacionarse con los alumnos al momento de desarrollar su trabajo.

El apartado “5.2 Desarrollo del alumno”, hace referencia a cómo los alumnos van avanzando en su formación académica, y por ende, cómo van, periódicamente, mejorando la calidad de sus trabajos (Citas 8-9). Dentro de esta línea de análisis, los docentes también experimentan felicidad al percibir que han colaborado, y que son parte del proceso formativo de sus alumnos (Citas 10-11).

“Porque veo el avance individual de cada persona ¿no?, ver cómo va avanzando cada estudiante ” (Cita 8. B, femenino, grupo focal).

“También, la parte de las destrezas de los chicos, que también sigue siendo como una constante ver como al final del semestre pueden algo ya más estructurado, más elaborado, y dejaron su corta y pega, por el amor de Dios, ya ¿no?, entonces, eso es como parte de las grandes satisfacciones que me da “ (Cita 9. S, femenino, grupo focal).

“Lo que me provoca felicidad de este sistema es ver casos de personas que se están superando, que hacen todo el esfuerzo humano posible por sacar su carrera adelante, y que te incluyan en sus agradecimientos en su proceso de vida, eso es mí lo que me hace feliz en el sentido de tutor SUAyED ” (Cita 10. M, femenino, grupo focal).

“Sí claro, pues a mí me gusta ¿sabes qué?, Me gusta ver cómo la gente va desarrollándose, y saber que pude cooperar de alguna forma para eso ¿no?” (Cita 11. J, masculino, entrevista).

Relacionado con el desempeño del alumno, Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010), señalan que el bienestar de los docentes está relacionado con las tareas propias de su *rol*, principalmente, cuando estas son exitosas. Asimismo, mencionan que cuando los profesores se encuentran motivados, son más propensos a desarrollar estrategias funcionales, y creativas de enseñanza que facilitan el aprendizaje del alumno, teniendo así un impacto positivo en su desarrollo académico. Así, existen beneficios de las relaciones que los docentes establecen con los alumnos, y también motivaciones extrínsecas a partir de las relaciones con los estudiantes, lo que contribuye con un ejercicio óptimo de la docencia y la tutoría.

El apartado 5.3 “Condiciones de trabajo”, está relacionada con el ámbito social en el trabajo, ya que los docentes refieren experimentar felicidad al convivir con sus colegas en un ambiente de compañerismo (Citas 12-13), que les permite colaborar en proyectos, aprender unos de otros, y retroalimentar sus trabajos para continuar mejorando su ejercicio profesional (Citas 14-15).

“A diferencia del presencial, todo mundo se lleva bien, como que siento que es más tranquilo, más relajado, más práctico” (Cita 12. B, masculino, grupo focal).

“En este lugar he encontrado una serie de... cosas que tiene que ver con el compañerismo, de trabajar juntos, de aprender de los otros, de poder generar productos” (Cita 13. S, femenino, grupo focal).

“La colaboración con otros colegas, el que te retroalimenten, el que hagas equipo en algo, como que eso también te ayuda a seguir creciendo” (Cita 14. M, femenino, entrevista).

“Tengo compañeros y compañeras con los de acá, y tiene casi los mismos años que yo, y pues estamos en constante comunicación. Si no puedo algo, “mira yo lo hice de esta manera” y así” (Cita 15. B, femenino, grupo focal).

Los resultados son consistentes con el estudio desarrollado por Herrera, Mendoza y Buenabad (2009), quienes reportaron que el 78% de los docentes en línea valoraron positivamente los lazos de amistad, y de colaboración con sus colegas, demostrando la importancia de este elemento. De igual manera, Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010) enfatizan que los profesores valoran el apoyo emocional de sus colegas, y las relaciones que pueden crear con ellos para compartir su trabajo, y recibir retroalimentación.

Por otra parte, las condiciones laborales también se relacionan con la flexibilidad del sistema en términos de poder trabajar cómodamente desde casa o desde otros espacios (Citas 16-17), con horarios flexibles para realizar actividades, aparte de la docencia, y con la posibilidad de cumplir otras funciones para el crecimiento profesional (Citas 18-19).

“Soy muy, muy feliz, cuando tengo mis tutorías, y me encanta poder darlas en pants, y por eso también.” (Cita 16. B, femenino, grupo focal)

“Te permite trabajar en la comodidad de tu casa, en la comodidad de tu coche, en la comodidad del gimnasio, hacer muchas otras cosas; administras bien tu tiempo, y te da tiempo de hacer muchas otras cosas, a mí es lo que me encanta del SUAyED, me permite hacer muchas otras cosas” (Cita 17. D, masculino, grupo focal).

“Creo que la flexibilidad del sistema, pues, me ha permitido crecer profesionalmente, académicamente, eh, me ha permitido estar con mis hijos, eso es algo que adoro en este sistema” (Cita 18. R, masculino, grupo focal).

“Ahora que hice este cambio de ser de asignatura a la de carrera, creo que antes tenía más flexibilidad en mi horario, ahora vivo quizás más estresada por otras cosas, pero también la posibilidad que tengo, ahora, de que realmente dedicar más tiempo para la investigación, y ya un poco menos para la docencia, creo que eso me hace también estar como más feliz” (Cita 19. S, femenino, grupo focal).

Asimismo, existe una relación de la felicidad con las oportunidades para el crecimiento profesional, ya que desempeñarse como docente de la UNAM implica continuar con la formación académica, para lo que existen espacios formativos que contribuyen con la capacitación, en este caso, en docencia y/o investigación (Citas 20-21). Esto, resulta motivador para los docentes, toda vez que implica potenciar el desarrollo personal, y profesional en diversas áreas de trabajo (Citas 22-23).

“Te puedo decir, o sea, que la universidad nos invita, y nos impulsa a seguirnos preparando en diferentes cosas o sea, bueno sí en la parte de lo que nos toca como docentes, pero también nos da la posibilidad de tomar diferentes cursos, diplomados y demás, o sea eso me provoca alegría, me provoca motivación...” (Cita 20 L, femenino, entrevista).

“En el SUAyED caí como terreno blando, o sea, como que he podido, este, empezar a desarrollarme, y siento que puedo tener este, como una carrera como docente, y eso me da felicidad” (Cita 21. B, femenino, grupo focal).

“Te llevas mucho aprendizaje. Creo que hacer cosas aquí te deja mucho en conocimiento, en lo profesional, pues, siempre es una oportunidad para mejorar” (Cita 22. R, femenino, entrevista).

“Pues sí juega un papel muy importante, porque gracias a este trabajo es que yo me he podido abrir espacios en otros ámbitos laborales, culturales, políticos; es a partir de este trabajo que se está realizando, que se hace con calidad, que se hace lo mejor que se puede [...] definitivamente este trabajo me ha permitido desenvolverme, viajar, obtener una estabilidad económica, emocional, o sea, ha sido un eje rector de mi vida actual” (Cita 23. J, masculino, entrevista).

Finalmente, el apartado 5.4 corresponde a la “Identidad”. Los docentes mencionan experimentar felicidad, y orgullo por ser parte de la máxima casa de estudios de México (Citas 24-25), principalmente, porque ésta les ha brindado posibilidades de crecimiento, y porque en ella experimentan un sentimiento de libertad, diversidad, y en ella encuentran sentido de servicio (Citas 26-27).

“Son como muchas cosas, que creo en SUAyED y en la UNAM ¿no? para empezar, mi casa de estudios, el estar aquí en mi casa de estudios, es como gran parte de la felicidad” (Cita 24. S, femenino, grupo focal).

“Yo siento que también soy parte de esta universidad, y que es parte de los beneficios que podemos tener, pero también es como una bendición para mí, o sea, no en cualquier lugar te dan esa posibilidad” (Cita 25. L, femenino, entrevista).

“Entonces, efectivamente, empezar a trabajar para la universidad pues, para mí, fue como estar al servicio de alguien que, y digo "alguien", por si podemos personificar a la universidad, es como estar al servicio de alguien que te ha ayudado muchísimo. Entonces yo me he vivido siempre muy agradecida con la universidad, ¿no? Entonces, desde ahí, ya digamos, que me hace feliz estar en un lugar que me siento orgullosa. O sea, no me vería feliz si yo no me sentiría orgullosa de este lugar” (Cita 26. J, femenino, entrevista).

“Pertenercer aquí a la universidad, también, es algo que me hace feliz [...] Me da satisfacción saber que pertenezco a un lugar que concuerda con un lugar donde tienes posibilidades, en donde hay diversidad, hay libertad.” (Cita 27. L, femenino, grupo focal).

Con base en las categorías anteriores, ejercer la docencia resulta una experiencia, principalmente de naturaleza afectiva, ya que los entrevistados refieren sentir emociones positivas como parte del mismo ejercicio del rol. Por ejemplo, los docentes experimentan

felicidad cuando comparten sus conocimientos con los alumnos, cuando trabajan en ambientes agradables, flexibles y colaborativos, y cuando se perciben como parte de la UNAM, que tiene una fuerza simbólica en México (Capello, 2015).

Igualmente, el *rol* de los docentes genera una serie de experiencias evaluativas (Rojas, 2014), por ejemplo, tanto al percibir los logros de los alumnos como las oportunidades de crecimiento laboral que les permiten seguir con su formación. También genera experiencias afectivas, pues los docentes reportan sentir satisfacción cuando ven que los estudiantes han progresado en su aprendizaje, y cuando se perciben partícipes de esta mejora.

Al preguntar sobre “La influencia de la felicidad en el *rol* del docente” (Apartado 6, Figura 2), la mayoría coincide en que tiene un papel importante en su desempeño laboral (apartado 6.1). Lo anterior, está relacionado con dos aspectos, el primero de ellos es la calidad de su trabajo, y la motivación para realizarlo, ya que las narrativas hacen referencia al hecho de que al experimentar felicidad, los docentes consideran que efectúan sus actividades con gusto, interés y motivación, lo que les permite mejorar y obtener buenos resultados (Citas 28-30).

“Entonces, creo que esa sensación mía de sentirme a gusto con lo que hago, de sentirme satisfecha, impacta en que haga mejor las cosas o en que intente hacer mejor las cosas” (Cita 28. R, femenino, entrevista).

“Pues, yo creo que en la calidad ¿no?, en este, en seguir el interés, continuar con el interés para trabajar como docente, y que me sienta estable, o sea, me imagino un profesor frustrado, y enojado todo el tiempo, pues no le va a depositar la misma energía que si tú estás siendo positivo” (Cita 29. M, femenino, entrevista).

“Y entonces, esa...sobre todo, yo creo que la relación está entre como me siento muy motivado le invierto más tiempo, pero es invertir más tiempo a la vez, también, dar mejores resultados, porque de repente aparecen proyectos así de ¡ah, claro! pues ahora puedo conjuntar esto, y esto, y lo otro con mi trabajo” (Cita 30. J, masculino, entrevista).

Esta información, como sucede con los resultados de los alumnos, puede estar relacionada con la propuesta de Csikszentmihályi (1975), y con la de Conway, Tugade, Catalino y Fredrickson (2013), ya que en los testimonios se enfatizan la motivación, el

interés, la creatividad, y la obtención de resultados satisfactorios como parte de experimentar estados emocionales positivos.

El segundo aspecto es cómo la felicidad tiene un impacto significativo en la manera de retroalimentar a los alumnos. De acuerdo con los docentes, cuando experimentan felicidad, son más propensos a dar retroalimentaciones basadas en una comunicación positiva, asertiva, flexible y motivante para los alumnos (Citas 31-34).

“Tú puedes influir a su vez en el estado anímico del otro, si tú estas muy contento con el trabajo realizado tu retroalimentación se va anotar con un tinte positivo, y esto el alumno al leerlo, lo va a motivar, le estas pasando tu estado de ánimo” (Cita 31. J, masculino, entrevista).

“Pues, yo creo que también tiene que ver mucho, porque si yo no me siento bien, entonces pues ¿con qué ganas entro a la plataforma, no? [...] incluso lo manifiestas en cómo retroalimentas, en cómo te diriges a tus estudiantes, cómo te comunicas, entonces, sí tiene que ver mucho...” (Cita 32. Z, femenino, entrevista).

“Hasta incluso tu estado de ánimo, pues va marcando cómo le vas diciendo las cosas al otro, o a tus estudiantes” (Cita 33. J, femenino, entrevista).

“Cuando uno está más estresado, más enojado, entonces, en la retroalimentación nos volvemos más quisquillosos, de que aquí puso 3 comas y le bajo 5 puntos, digo, no he llegado a ese extremo, pero sí te ponen más quisquilloso, en cambio, cuando estás como más contento, más alegre, a lo mejor sí haces las mismas observaciones pero yo creo que hasta el tono de cómo redactamos incluso debe de ser diferente” (Cita 34. R, masculino, entrevista).

Con relación a lo anterior, Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010), mencionan que cuando los docentes experimentan estados emocionales negativos, principalmente, relacionados con las actitudes de los alumnos hacia ellos, son más propensos a adoptar estrategias más estrictas para resolver los problemas, lo que puede afectar la reciprocidad de la relación con el alumno.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre los aspectos o situaciones relacionados con su *rol*, y que pueden afectar su felicidad (7. Obstáculos, Figura 2), se obtuvieron las siguientes categorías: la primera, 7.1 “Acciones de los alumnos”, la segunda 7.2 “Comunicación y presencialidad”, y la tercera 7.3 “condiciones laborales”.

Con relación a las acciones de los alumnos (7.1), los docentes mencionan que su felicidad se ve afectada, por ejemplo, cuando perciben que los estudiantes no tienen interés por aprender, cuando están ausentes (Citas 35-37), o cuando sienten que no valoran el esfuerzo que los docentes hacen por crear contenidos educativos para la enseñanza de sus módulos (Cita 38).

“Que te das cuenta que no están haciendo el trabajo, que nada más están cumpliendo por cumplir y no están buscando un aprendizaje y, que a veces, no tiene siquiera relación con lo que se pide” (Cita 35. R, masculino, entrevista).

“Frustración cuando no logras que los alumnos se esfuercen más, están, en lo que para mí vale mucho que es la UNAM, entonces sí es como ¿por qué no te esfuerzas más?” (Cita 36. R, femenino, entrevista).

“Cuando hay grupos que no, nadie, con nadie tienes eco, digo “ah bueno, pues ya ni modo, continuará”, porque además está cumplido en los criterios, y seguramente van a pasar, pero este, no hubo algún contacto de interés, porque sí les escribo para ver , “oye fulanito ¿y cómo vas en esto?,” ¿no?, ya de forma individual y no contestan...” (Cita 37. E, femenino, entrevista).

“Sí, sería lo opuesto a lo que te acabo de decir, cuando los alumnos creen, o no sé qué sucede, que estás en contra de ellos o que lo que les estás enseñando no les aporta nada, y no hay como esa sensibilidad de decir “estoy aprendiendo algo”, y a parte te echan en cara “es que estoy perdiendo mi tiempo”, esa parte, y ese tipo de comentarios, me desaniman porque todo el esfuerzo que le estoy poniendo en retroalimentar, por ejemplo, en planear las actividades, en generar material didáctico, y que ellos no tenga la sensibilidad de ver qué les aporta, me desanima mucho” (Cita 38. M, femenino, entrevista).

De acuerdo con Herrera, Mendoza y Buenabad (2009), la ausencia de los alumnos, es decir, cuando no contestan o cuando se hacen presentes hasta final de semestre, propicia que los docentes experimentan emociones negativas, como lo muestra en su estudio, en el que este aspecto se mencionó como una implicación emocional negativa de la experiencia de la educación a distancia. Del mismo modo, Soini, Pyhältö y Pietarinen (2010) mencionan que las interacciones con los alumnos pueden socavar el bienestar pedagógico, sobre todo cuando el maestro se encuentra abrumado por el comportamiento de los estudiantes. La revisión de Spilt, Koomen y Thijs (2011) muestra que existe congruencia entre diferentes estudios que concluyen que los maestros obtienen recompensas intrínsecas

de las relaciones cercanas con los estudiantes, y experiencias de afecto negativo cuando las relaciones con los estudiantes se caracterizan por ser irrespetuosas, conflictivas o distantes.

La segunda categoría 7.2 “Comunicación y presencialidad”, está relacionada, principalmente, con los retos que implica el dar clases en línea. En este sentido, los docentes dicen que encuentran obstáculos cuando, en ocasiones, no logran explicar de manera satisfactoria los conocimientos que desean transmitirles a sus alumnos debido a la limitación de la comunicación mediada por tecnología (Citas 39-41); esto podría estar relacionado con la incapacidad de contactarse con los alumnos, de manera presencial, y que limita la acción del docente (Cita 42).

“Hum yo creo que la mala comunicación. Porque al tener la actividad mediada por la tecnología pues, primero, expresarte cuesta muchísimo, que te entiendan cuesta más, ¿no?” (Cita 39. Z, femenino, entrevista).

“Podría verse de la misma manera obstaculizado el aprendizaje hacia los mismos alumnos, porque no puedes explicar las cosas de la misma manera como lo podrías hacer si tuvieras a los alumnos en persona, ¿no?” (Cita 40. D, femenino, grupo focal).

“Cuando estás hablando no ves la reacción del otro y, yo soy muy teatral para dar clases y para explicar cosas, entonces, eso de carecer de la reacción del otro me pega mucho” (Cita 41. B, masculino, grupo focal).

“Pues, me parece ser que, desde nuestro rol como profesores y que nosotros tenemos sí la cosa de la distancia, ¿no? Eh... Hay ciertas cosas que me gustaría hacer, y que tal vez no es tan posible, ¿no? Como, por ejemplo, estar más en contacto con los estudiantes, que sé que tiene que ver que, a medida que esto avanza de la tecnología, nos va permitir hacer muchas más cosas, y tal vez tengan hasta que prescindir de mí, ¿no?” (Cita 42. J, femenino, entrevista).

Estos resultados son congruentes con los reportados por Pérez (2012), quien encontró que algunos docentes pueden experimentar dificultades para adaptarse a la manera de comunicación de los sistemas en línea, aunque la mayoría logra una adaptación satisfactoria con el paso del tiempo. Igualmente, en dicho estudio, se expone que los docentes consideran importante desarrollar habilidades de comunicación en medios electrónicos, y digitales para un mejor desempeño.

En el apartado 7.3 “Condiciones laborales”, se mencionan tres rubros: las cuestiones administrativas, la carga de trabajo y la disminución de la calidad de vida.

En cuanto a las cuestiones administrativas, los docentes mencionan que el tener que realizar trámites burocráticos implica un desgaste de energía, y una inversión significativa de tiempo, que interviene en su quehacer como docentes (Citas 43-47)

“Toda la maraña de cuestiones administrativas, y trato con administrativos, que muchas veces, más que facilitarte, te ponen el pie, entonces, es más el sentido burocrático, de todo el sistema, que se tiene que hacer, pero la manera es cómo se hace, entonces creo que, por mi parte, es lo que me podría frustrar más” (Cita 43. M, femenino, grupo focal).

“Eso lo veo como todavía un obstáculo, la cuestión administrativa” (Cita 44. B, femenino, grupo focal).

“Y como dice L, ¿no? estoy de acuerdo, algunas cuestiones administrativas” (Cita 45. B, femenino, grupo focal).

“De que sus expectativas no son funcionales, y que quizás derivadas de cosas como, no sé si administrativas” (Cita 46.S, femenino, grupo focal).

“Cosas administrativas, que son así como de osh, otra vez ¿no?, pero si te desgasta en tiempo, energía, y todos estos elementos que contribuyen a ser feliz, no sé digo te quitan poquito” (Cita 47. E, femenino, entrevista).

Al respecto, Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010) resaltan que cuestiones referentes a lo administrativo, y a las reformas escolares pueden tener un impacto significativo en el bienestar de los docentes, principalmente, cuando éstas afectan su práctica pedagógica, de tal manera que los docentes pueden experimentar estrés cuando perciben que hay elementos externos que regulan e interfieren en el ejercicio de su *rol*.

En el estudio de Sturmfels (2006), se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con docentes de primaria y secundaria. Encontraron que las tareas de naturaleza administrativa suelen causar malestar y frustración, dado que esto implica el alejamiento del trabajo con los estudiantes. Algunos participantes considera que el trabajo administrativo es pesado, que relacionarse con quienes llevan estos procesos es difícil por que son de difícil trato, y a ellos solo les interesa su bienestar, y el proceso administrativo en sí, pero no el bienestar de los alumnos.

La carga de trabajo es otro elemento importante que afecta la felicidad de los docentes. Sobre este rubro mencionan que el tener varias tareas que cumplir, y la falta de tiempo para realizarlas, es una situación que merma su felicidad (Citas 48-51)

“No me siento feliz, me siento hasta, simplemente, quiero pensar en la parte de esto que atravesamos de las definitividades, y yo no siento felicidad, ¿no? pese a que el resultado, para mí, fue muy favorable, ¿no?, incluso me dieron resultado, y yo dije ¡p..., más trabajo!” (Cita 48. D, masculino, grupo focal).

“Quieres entregar mis calificaciones, quieres que palanquee mis 20,000 veces al día, después de eso quieres que haga programas, quieres que haga aulas virtuales ¿no?, quieres que participe no sé en qué cosas...” (Cita 49. R, masculino, grupo focal).

“Bueno, que el día no tiene más horas, porque ni siquiera es que me queje de que ya no quiero hacer lo que hago, sino quiero más tiempo para hacer todo lo que quiero hacer” (Cita 50. Rubí, femenino, entrevista).

“O sea, y también el tiempo tan reducido, entiendo que así están los estatutos pero sí me pregunto si yo pudiera hacer un desempeño mejor en ciertas circunstancias...” (Cita 51. L, femenino, entrevista).

Acton y Glasgow (2015), en su revisión de la literatura, discuten cómo los contextos educativos actuales están dominados por ideologías neoliberales que favorecen y privilegian la competencia individual, la rendición de cuentas, el rendimiento y la gestión. Estas políticas buscan que el personal sea productivo en poco tiempo, aunque esto implique mermar su bienestar.

Sobre la calidad de vida, los docentes mencionan que dedicarse al SUAyED, puede afectar el tiempo que se le brinda a otras áreas de su vida, como la personal, familiar e incluso, puede afectar otras como la salud (Citas 52-54).

“Trabajar en el SUAyED, dedicarle tiempo, dedicarle esfuerzo, y vas viendo, también, muchas cosas que vas perdiendo, ¿no? calidad de vida, tiempo con la familia, con los hijos, con uno mismo, ¿no?” (Cita 52. D, masculino, grupo focal).

“Otras dificultades es que también son 24 horas, entonces uno tiene que aprender a poner límites y decir de este horario a este horario es el que voy a dedicar a mi docencia y no pasarse de ahí” (Cita 53. R, masculino, entrevista).

“Pues mira, algo que me viene afectando mucho y que, más bien digo, pues algún día, pues más bien, lo he estado resolviendo, es el problema de mi vista. Sé que es estar como mucho tiempo frente a un monitor, ¿no?” (Cita 54. J, femenino, entrevista).

Con base en lo anterior, Vesely, Saklofske y Nordstokke (2014) demuestran que el ejercicio de la docencia implica un alto nivel de estrés, y un fuerte desgaste emocional, lo cual puede causar daños potenciales en el nivel físico y psicológico.

Por su parte, Lauermann y König (2016) destacan que las situaciones externas que puedan provocar estrés al docente, principalmente, por amenazar su desempeño, tienen como consecuencia, tanto la disminución de la percepción de autoeficacia, como la aparición de síndromes como el de *burnout*, que tiene efectos negativos en el ejercicio de la docencia, y en la convivencia, principalmente, con los alumnos, al contrario de los efectos de experimentar estados de ánimo positivos que mejoran el ejercicio de su *rol*. Asimismo, la percepción de falta de tiempo, además de tener un impacto negativo en los niveles de felicidad, también puede provocar que las personas sean más estrictas al momento de decidir en qué o en quién invertir su tiempo (Mogilner, 2018). Ante esto, De Stercke, Goyette y Robertson (2015) sugieren que los docentes sean entrenados en algunas estrategias para promover su bienestar, dado que las condiciones de su trabajo, en algunas ocasiones, pueden promover la pérdida de interés en su labor y algunos pueden renunciar

Finalmente, sobre los afectos experimentados en el ejercicio del *rol* docente, se identifican en apartado “8.1 Emociones positivas” como por ejemplo, la satisfacción, la libertad, y el reconocimiento. Los docentes encuentran satisfacción, principalmente, en el ejercicio de su rol académico, y cuando concluyen exitosamente con sus deberes (Citas 55-58). La libertad, la experimentan en cuanto a las posibilidades de realizar otras actividades formativas que les permite contribuir con los demás (Citas 59-61). Por último, sobre la misma línea de pensamiento, los docentes también experimentan felicidad cuando los alumnos reconocen su trabajo y apoyo, ya que lo relacionan con la idea de ser buen docente (Citas 62-64).

“Desesperación. Te quedas como ansioso del qué vas a hacer, sin embargo, una vez que lo logras, que concluyes, que sacaste todos los pendientes, ya viene el sentimiento de satisfacción, de decir sí pude y todavía puedo con más” (Cita 55. J, masculino, entrevista).

“Ahora que entregamos todos nuestros trabajos, también, fui muy feliz. Este, pero por satisfacción” (Cita 56. L, femenino, entrevista).

“En su mayoría, son más positivas como de satisfacción, alegría, este pues, de querer seguir trabajando” (Cita 57. R, femenino, entrevista)

“Que hay que hacer como parte de la docencia o del académico, eso, también, me hace sentirme con cierta satisfacción” (Cita 58. L, femenino, grupo focal).

“Libertad” (Cita 59. D, femenino, grupo focal).

“Esta tranquilidad económica, me permite conservar mi libertad para moverme, elegir y así, y me da la posibilidad de hacer algo que también me da felicidad que es como ayudar a otro a construir algo” (Cita 60. L, femenino, grupo focal).

“Acá encuentro como mucha libertad, que puedo hacer muchísimo más cosas, puedo tomar más cursos” (Cita 61. B, femenino, grupo focal).

“Muchos de los alumnos te reconocen este esfuerzo, y te van acercando cosas buenas” (Cita 62. J, masculino, entrevista).

“Cuando te reconocen ¿no? “¡ay! gracias por esto” o el comentario, pues bueno, de cien, uno, está bien ¿no?” (Cita 63. M, femenino, entrevista).

“El que alguien te reconozca que lo estás, por ejemplo, que un estudiante reconozca que soy buena maestra pues eso, también, me hace sentir bien, ¿no?” (Cita 64. Z, femenino, entrevista).

Con respecto a los afectos negativos (8.2), los docentes reportan experimentar, mayormente, frustración y enojo. El sentir frustración es en términos de los estándares que deben cumplir de acuerdo con el sistema o con exigencias personales (Citas 65-66). Asimismo, la frustración está relacionada con la falta de claridad en los límites establecidos entre los roles de docentes y alumnos (Cita 67), y con la percepción de falta de esfuerzo por parte de los alumnos, que hace que los académicos sientan que su labor no es suficiente para el aprendizaje del alumno (Citas 68-69).

“Frustración, ajá, como el “no se logró” “no se pudo” “este grupo no pudo salir adelante” “no se fortalecieron los objetivos que deberían” “las herramientas que se deben de llevar del módulo no se las llevaron” ¿no? Y a veces ¿por qué no?, hasta enojo, de “si ya les dije por qué no” (Cita 65. M, femenino, entrevista).

” Y no me gusta dejar las cosas a la mitad, a mí me gusta concluir las, porque si yo no las concluyo, entonces, hay ocasiones en las que por cualquier situación ya no se pueden terminar, y eso a mí me produce frustración” (Cita 66. D, femenino, grupo focal).

“A veces, mucha frustración, porque, si bien el papel de un tutor en línea es distinto al presencial y a veces es muy difícil que agarremos la onda de cuál es nuestra función en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos” (Cita 67. M, femenino, entrevista).

En cuanto a experimentar afectos negativos con relación a las expectativas del sistema, Herrera, Mendoza y Buenabad (2009) reportaron que los docentes pueden percibir que su trabajo es un fraude cuando no logran los objetivos de aprendizaje planteados por la institución, lo que concuerda con algunos testimonios reportados en este estudio.

“Oye, ¡frustración! Frustración cuando no logras que los alumnos se esfuercen más” (Cita 68. R, femenino, entrevista).

“Una de mis fuentes de mayor felicidad es saber que lo que hago sirve y en SUAYED es muy frecuente encontrarme con esta certeza de que no está sirviendo lo que estoy haciendo para que el alumno aprenda, entonces, que no es suficiente, eso lo toco como más o menos con frecuencia, y eso me hace sentir frustrada, y... enojada” (Cita 69. L, femenino, entrevista).

Por otra parte, el enojo se experimenta con relación a la comunicación con los alumnos, y con las actitudes que estos toman, por ejemplo, no respetar las reglas establecidas por los tutores, o tener una mala actitud hacia ellos (Citas 70-72).

“Sí, enojo porque a veces o sea yo sí les pongo las reglas claras, ¿no?, entonces si no hay oportunidad de entrega, de una segunda entrega, no la hay, y entonces o sea, ¿por qué me insistes si ya no hay una segunda entrega? a menos que me des una buena explicación de por qué debería yo recibirte la actividad, entonces, sí, pues la valoramos [...] en ocasiones los estudiantes, como que no sé si es por la forma de comunicarse, como que te exigen, ¿no?, como “abreme la plataforma” y dices oye, espérate, “hola, ¿cómo estás”, o sea, esa forma es como la que si me hace sentir mal” (Cita 70. Z, femenino, entrevista).

“Percibir esta mala vibra con la que actúan los alumnos. Ese tipo de cosas me hace muy infeliz, porque tocó algo que me duele mucho, y es como que las personas dicen que quieren un mundo mejor, pero no quieren trabajar en él, me enoja” (Cita 71. L, femenino, entrevista).

“A veces, enojo, cuando dices yo tengo que invertir mi tiempo en revisar estas cosas que no están bien hechas” (Cita 72. R, masculino, entrevista).

La revisión de Spilt, Koomen y Thijs (2011) muestra que existe congruencia entre diferentes estudios que concluyen que los maestros obtienen recompensas intrínsecas de las relaciones cercanas con los estudiantes, y experiencias de afecto negativo cuando las relaciones con los estudiantes se caracterizan por ser irrespetuosas, conflictivas o distantes.

4. Discusión

La felicidad es parte de la experiencia humana, de tal manera que ha sido un tema relevante para diferentes disciplinas, y recientemente, para la ciencia (Rojas, 2014; 2016), sin embargo, poseer una definición concreta, y única para dicho constructo es complejo, porque puede ser entendida desde diversas perspectivas tanto individuales como colectivas (Moyano, 2016).

Para estudiar la felicidad, comúnmente, se parte desde los postulados filosóficos del eudaimonismo, y el hedonismo (Ryan y Deci, 2001; D'Angela, 2013) como base para comprender el fenómeno, lo que ha permitido configurar marcos explicativos con un fundamento filosófico para generar interpretaciones sobre la felicidad como una emoción, una evaluación global de satisfacción de vida (Diener & Biswas-Diener, 2008), una experiencia evaluativa, afectiva y sensorial (Rojas 2014), autorrealización de la persona (Ryff, 2016), entre otras más, y aún así, ninguna de estas se puede considerar como la definición de felicidad, aunque están relacionadas y contribuyen a su comprensión.

Desde que los estudios científicos sobre felicidad basados en una visión positivista dejaron de poder explicar el fenómeno en toda su complejidad, surgieron propuestas como la de Rojas (2014), quien critica las tradiciones de imputación, y presunción por encasillar la comprensión de la felicidad en esquemas rígidos que, en algunas ocasiones, pasan por alto información importante que se puede obtener desde las narrativas de las personas. Por lo anterior, darle protagonismo al individuo comienza a resultar relevante para los estudios sobre bienestar desde diferentes áreas (*cf.* Rojas, 2016), y para la toma de acciones en beneficio de la humanidad, ya que lo hace partícipe del entendimiento de su propio bienestar, y de la toma de acciones para la mejora de su calidad de vida.

De acuerdo con Pérez (2012), los estudiantes de sistemas educativos en línea, y a distancia presentan múltiples necesidades, las cuales son diferentes a las de los alumnos de educación escolarizada. Una de ellas, son las manifestaciones afectivas en relación con las

competencias académicas, sociales, y características personales, por lo que enfatiza la importancia de realizar investigaciones al respecto, principalmente, para facilitar el desarrollo del alumno en el programa educativo.

Con base en lo anterior, la presente investigación buscó darle importancia a la práctica discursiva de alumnos y docentes para comprender la felicidad desde su rol, teniendo en cuenta que sus narrativas pueden contribuir a la comprensión de la felicidad, así como a obtener información para proponer ordenamientos que orienten las decisiones para modificar la estructura del sistema educativo al que pertenecen.

Con la intención de brindar estructura y calidad a la discusión, ésta se organiza por apartados derivados de las categorías axiales configuradas a partir de los resultados (Figura 1 y 2); así se discutirán estos hallazgos en este orden, y haciendo el contraste entre alumnos y docentes:

1.- ¿Hay felicidad en el rol de estudiante/docente?

De acuerdo con los resultados obtenidos de las narrativas, tanto en alumnos como en docentes existe una relación entre experimentar felicidad, y ejercer su rol. Dicha experiencia, con base en la propuesta de Rojas (2014) resulta ser tanto evaluativa como afectiva, pues se experimenta conforme a logros - p. ej. *“Yo este ¿Por qué me causa felicidad ser estudiante del SUAyED? Me causa felicidad porque me ha permitido lograr una meta que tenía yo estancada”* (Cita 1. N, femenino, sede Tlaxcala, grupo focal) y estados emocionales - p. ej. *“Me hace feliz, porque es algo que me gusta, me encanta súper enseñar, y puedo yo armar mis horarios”* (Cita 1. B, femenino, grupo focal), ya sea de manera separada o conjunta. De igual modo, al clasificarlo por sentido hedónico o eudaimónico, el ejercicio del *rol* resulta una combinación de ambos, pues existen tanto elementos que tienen un sentido emocional, afectivo, orientado hacia una experiencia placentera (hedonismo) y a corto plazo, como prácticas para el crecimiento y desarrollo personal que requieren de más tiempo y esfuerzo (eudaimonia).

Los resultados muestran que hay similitudes en las narrativas de alumnos y docentes. Por ejemplo, ambos encuentran en el ejercicio de su *rol* una oportunidad para su desarrollo personal y profesional, además de que los alumnos lo significan como una decisión libre que les permite cumplir una meta que fue, en muchos casos, aplazada; esto tiene un sentido similar a la dimensión de autonomía del modelo de Bienestar Psicológico de Ryff, en la cual se considera que el individuo es autónomo porque es capaz de resistir la presión social en la toma de decisiones, y se evalúa a sí mismo conforme a estándares personales (Ryff, 1995). Otro punto importante es que a los alumnos les motiva continuar adquiriendo conocimientos, mientras que a los docentes les causa felicidad compartirlos con sus pares y alumnos; esto podría ser significativo si se piensa como una oportunidad para generar una dinámica de reciprocidad que puede contribuir para la creación de espacios de colaboración entre docentes y alumnos, además Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010) muestran en su estudio que lo más gratificante para los docentes es la relación docente-alumnos, seguida de la relación docente-docente y docente-padres; aunque esa relación docente-alumnos también suele ser la de mayor estrés. Igualmente, Hargreaves (2000) realizó entrevistas en profundidad con 60 profesores, y descubrió que la relación con los estudiantes fue la fuente más importante de diversión, y motivación para ejercer su trabajo. De igual manera, es relevante señalar que compartir conocimiento, tanto para docentes como alumnos, posee un sentido de servicio a la sociedad, lo que puede ser debido al comportamiento prosocial -característico de las culturas colectivistas (Yamamoto, 2016)- a la etapa adulta, en la cual, es importante para el individuo saber que lo que hace es útil, y tiene una función (Blanchard, 1996), y también podría estar relacionado con los valores de la institución educativa a la que pertenecen, sin embargo, se necesitaría más investigación sobre el tema para poder afirmarlo.

La convivencia, y el apoyo social también es importante para ambas muestras, pues tanto alumnos como docentes valoran la relación entre compañeros, ya que les permite crear redes sociales de apoyo, y progreso que los ayudan, principalmente, a no desistir de su educación (en el caso de los alumnos), y a mejorar su desempeño laboral (en el caso de docentes). Esto, también podría relacionarse con las características de una cultura colectivista, en la que hay un apego, y preocupación por el grupo, además de tender a

subordinar las metas individuales a las del colectivo (Triandis, 1987), lo que puede resultar una ventaja para el desarrollo personal de cada individuo, y para el fortalecimiento del sistema educativo al que pertenecen. Relativo a los docentes, Soini, Pyhäntö y Pietarinen (2010) señalan que el bienestar de los docentes se construye en los procesos de interacción no solo con alumnos sino también con colegas, familias, y otros miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, a veces los colegas brindan apoyo emocional, y colaboran en un mismo proyecto institucional, conjuntamente asumen la responsabilidad compartida del aprendizaje de los alumnos, y el crecimiento y desarrollo de toda la comunidad escolar.

Otra similitud, es la fuerte identidad institucional. Para ambos, el pertenecer a la UNAM, es causa de felicidad, orgullo, y, en particular, significa un gran logro para los alumnos que fueron aceptados en la universidad. Esto resulta relevante puesto que la UNAM tiene una fuerte carga simbólica en la sociedad mexicana que logra crear colectivos que parten de una matriz identitaria conformada por historia, normas, valores y demás elementos que pueden ser motivantes para el ejercicio del *rol*, y que pueden brindarle un sentido en particular al proceso de formación académica, y profesional. Ante esto, podría ser importante crear o fortalecer los espacios identitarios que, actualmente, existen para el SUAyED, ya que de acuerdo con Arellano (2011), identificarse con un colectivo está relacionado con dimensiones del bienestar psicológico como crecimiento personal, propósito de vida, autonomía y relaciones positivas con los demás.

De manera singular, para los docentes, la flexibilidad del sistema es un factor importante para su felicidad, principalmente, porque la mayoría se dedican a otras actividades académicas, por lo que no contar con un horario fijo para ejercer sus actividades docentes, les permite dedicar tiempo, también, a otras actividades y cumplir con otras responsabilidades. Esto es importante, si se toma en cuenta que, actualmente, las exigencias laborales, y de preparación profesional son mayores, y cada vez más necesarias para poder ser o continuar siendo parte del mercado laboral, por lo que contar con un trabajo con condiciones laborales flexibles puede contribuir al bienestar en la medida en

que otorga al docente un sentido de dominio del entorno en el que puede manejar las exigencias, y oportunidades su ambiente para satisfacer sus necesidades (Ryff, 2016).

2.- Influencia de la felicidad en el *rol* alumno/docente.

Experimentar felicidad influye en el desempeño académico, y laboral de alumnos y docentes, respectivamente. Por ejemplo, los primeros refieren que al experimentar felicidad, son más productivos, responsables, y propensos a conductas prosociales, además, de reportar estar más concentrados, y ser más creativos para la realización de sus tareas. De manera similar, los docentes reportaron sentirse más motivados, y capaces de mejorar la calidad de su trabajo; esto se relaciona con los efectos que Lumborsky et al. (2005) documentaron en su meta análisis en el que se muestra que la felicidad tiene efecto sobre estas variables. Así, se destaca el papel que puede tener la felicidad en estudiantes, y profesores, en consecuencia, la identificación de factores que promuevan esta condición o estado podría constituirse como una vía para promover un desempeño adecuado en entornos académicos, y con resultados positivos.

Actualmente, el SUAyED no cuenta con un programa de bienestar como otras universidades mexicanas (*cf.* Adler & Seligman, 2018), por lo que tomar en cuenta la información tanto sobre lo que hace felices a los alumnos y docentes, como los beneficios que reportan tener cuando tienen esta experiencia, pueden ser de utilidad para generar programas, cursos, talleres, o intervenciones contextualizadas, y que respondan a las necesidades de la población de este sistema con el fin de contribuir a su bienestar, y mejorar su práctica estudiantil o docente.

3.- Obstáculos

Tomando como base las narrativas que hacen mención sobre la relación alumno-docente, se puede concluir que la buena relación, y la comunicación asertiva entre ambos contribuye a su felicidad, y a la mejora de su desempeño académico, porque cuando es así,

existe mejor disposición para aprender, hay supervisión, y acompañamiento del docente al alumno (Postic, 2000), y se generan sentimientos de identificación, y apoyo (Hentea, Shea, & Pennington, 2003).

La primera similitud entre ambas muestras acerca de los obstáculos para experimentar felicidad en su *rol*, fueron las acciones de alumnos, y docentes. La percepción de ausencia en plataforma es una de las situaciones que merman la felicidad de los integrantes de la comunidad por igual; para los alumnos, tener docentes que no se hagan presentes en el semestre o que no retroalimenten es causa de estrés (Vega, Gómez, & Rodríguez, 2017) además de que no responder se considera un acto desconsiderado; para los docentes, la ausencia se interpreta en función de la falta de interés, y respuesta de los alumnos, lo que lleva a suponer que los alumnos son indiferentes a su educación. Lo anterior tiene relevancia porque la felicidad subjetiva puede servir de mediador entre la sensación de soledad, y conexión social, como se menciona en un estudio realizado con universitarios turcos por Satici, Uysal y Deniz (2016). Además, Soini, Pyhältö y Pietarinen (2010) señalan que las interacciones con los alumnos pueden socavar el bienestar pedagógico, sobre todo cuando el maestro se encuentra abrumado por el comportamiento de los estudiantes.

Si bien estas respuestas pueden deberse a múltiples factores, y a reserva de ellos, parece ser que, en algunas ocasiones, la ausencia se debe a otras cuestiones poco relacionadas con la desconsideración o la indiferencia, y más bien están relacionadas con la carga de trabajo para ambos o con problemas de gestión de emociones, y de comunicación entre docentes y alumnos.

El tema de las retroalimentaciones, y del trato entre alumnos, y docentes también fue mencionado en varias ocasiones como obstáculo para la felicidad, ya sea porque los docentes no retroalimentan, tardan mucho en hacerlo o porque a veces, no lo hacen de manera asertiva. Sobre esto, por parte de los docentes, solo se sabe que cuando experimentan ausencia de felicidad, son más propensos a reflejarlo negativamente en sus retroalimentaciones, lo que es importante porque merma la relación con los estudiantes.

O'Connor (2008), por su parte, reconoce la existencia e importancia de un vínculo de cuidado del docente con sus estudiantes del que deriva emociones positivas, sin lo cual la docencia no mantendría su significado; incluso se atribuye a ese vínculo, y esas emociones la decisión de permanecer en la docencia. Asimismo, la falta de tiempo podría ser un factor para que los docentes respondan tardíamente.

Al respecto, Pérez (2012) menciona que el retroalimentar a tiempo es relevante porque influye en la percepción de presencia, y mantiene el interés del alumno. Del mismo modo, enfatiza que la manera de retroalimentar es importante, principalmente, cuando se trata de hacerlo con adultos, porque aunque ellos encuentran en el docente una figura de autoridad y de apoyo, también esperan ser tratados de acuerdo con su edad y experiencia. Si bien Holmberg (2003) enfatiza el buen trato, y la motivación que los docentes deben dar a los alumnos al retroalimentar, por ejemplo, mencionando las cualidades de sus trabajos, también es necesario que esta actitud sea recíproca, pues los docentes, igualmente, refieren haber recibido un trato exigente por parte de los alumnos o por el contrario, no recibir respuesta o no cumplir con lo que se les pide, lo que influye en la manera poco asertiva en la que reaccionan.

La falta de tiempo como obstáculo para la felicidad es otro elemento similar entre docentes y alumnos. Considerando que el promedio de edad de los alumnos entrevistados fue de 38 años, que el 60.8 % trabaja, y que el 66.2% tiene hijos, se puede inferir que esta población tiene otras responsabilidades con las cuales cumplir aparte de las académicas, lo que a veces, interfiere en la gestión de su tiempo, y por ende, en el cumplimiento de sus actividades escolares. Del mismo modo, tomando en cuenta que el promedio de edad de los docentes entrevistados fue de 36.05 años, que todos trabajan, y que además, de acuerdo con las narrativas, la mayoría se dedica a la investigación, se puede inferir que sufren de carga laboral, lo que disminuye el tiempo que le dedican a otras actividades, además de tener repercusiones en su calidad de vida. Ante esto, De Stercke, Goyette y Robertson (2015) sugieren un entrenamiento para los docentes sobre algunas estrategias para promover su bienestar, y para evitar la pérdida de interés en su labor. Del mismo modo, con base en la información, se podrían realizar entrenamientos sobre temas de gestión del tiempo y

hábitos saludables para la población estudiantil y docente. Al hacerlo, será importante tomar en consideración que, posiblemente, muchos de estos hábitos, estén influenciados por estilos de vida que fomentan, y premian más la competencia individual, la rendición de cuentas, y la alta producción en poco tiempo (Acton & Glasgow, 2015), y con consecuencias como el descuido de otras áreas de la vida del individuo.

Hablando solamente sobre los alumnos, un gran obstáculo para la felicidad en su *rol* son los trabajos en equipo. Es importante enfatizar que, a los alumnos sí les agrada colaborar con sus pares, sin embargo, lo que no les agrada es la falta de compromiso de uno o varios de ellos para realizar las tareas, lo que obstaculiza el trabajo colaborativo, y no permite que haya un efecto sinérgico gracias al cual se espera que haya un trabajo equitativo, y un intercambio de ideas para lograr un aprendizaje significativo (Miró, 2008). Por su parte, Mora-Vicarioli y Hooper-Simpson (2016), han señalado el problema de la dependencia mutua entre estudiantes cuando de aprendizaje colaborativo virtual se trata; cosa que la estructuración misma de dicho aprendizaje aún no logra resolver. Sobre la misma línea, Gros y Silva (2006) y Gros, García y Lara (2009) han enfatizado la falta de madurez de los diseños para el trabajo colaborativo *online*, quizás quedando un poco más centrados en aspectos superficiales como que los estudiantes estén juntos en un mismo espacio virtual o que puedan intervenir en algún tipo de foro en función de alguna instrucción o tarea, lo que podría hacer que el trabajo en equipo sea más una limitante que un facilitador para la felicidad.

Ya que no se conocen las razones exactas por las cuales se suscita la falta de compromiso en algunos alumnos, solo se pueden realizar hipótesis con base en algunos datos obtenidos de las entrevistas. Por ejemplo, que la carga de trabajo quizá esté influyendo en la falta de tiempo y, por ende, de compromiso con las actividades escolares.

Aún así, se sugiere identificar qué tipo de equipos están formando los alumnos que impiden que disfruten de esta experiencia, por ejemplo, puede que estén formando equipos de pseudoaprendizaje, en los cuales ningún integrante tiene interés en trabajar en equipo, o puede suceder que estén formado equipos de aprendizaje tradicional, en los cuales se tiene

la voluntad de trabajar en conjunto, pero los integrantes no saben cómo dividir las tareas. Una solución sería capacitar a los alumnos para los trabajos en equipo; esta capacitación partiría, aparte de enfatizar la ética que debe caracterizar al alumno, de trabajos en grupo que enseñaran técnicas de interacción, liderazgo, gestión de tiempo, y división del trabajo (Miró, 2008). A pesar de lo complejo de los trabajos en equipo, es necesario mantener la dinámica, ya que si se aplica correctamente, resulta una práctica enriquecedora que permite que haya intercambio de ideas, además de que puede llegar a ser una manera para los alumnos de apoyarse y acompañarse (Pérez, 2012).

Otro rubro importante para los alumnos es el edadismo, es decir, la creencia de que la edad es un factor que influye negativamente en su autoeficacia. En este caso, puede provocar que los alumnos dejen de ponerse metas, y de percibirse capaces de alcanzarlas, lo que puede afectar su desempeño escolar, productividad, además de que puede causar absentismo o deserción. Sobre esto, Pérez (2012) menciona que el miedo al fracaso se puede contrarrestar al poder tener experiencias de éxito dentro del proceso educativo, como se puede ver en las narrativas de algunos alumnos que dicen experimentar afectos positivos cuando tienen buenas calificaciones, cuando pueden compartir sus conocimientos para ayudar a otros, y al percibir que cumplen una meta al lograr entrar al SUAYED.

Finalmente, otro obstáculo que reportan los alumnos son las expectativas sobre su desempeño escolar. Por una parte, los alumnos refieren sentirse motivados, y sentir felicidad, por ejemplo, al obtener calificaciones altas porque lo relacionan con estar realizando un buen trabajo. Al respecto, Erez e Isen (2002), describieron cómo los estudiantes que tenían emociones, y afecto positivo tenían mayor nivel de motivación, y rendimiento en sus actividades; los participantes con estado de ánimo positivo mostraron mejor desempeño, mayor persistencia, y se esforzaron más que aquellos que tenían estados de ánimo neutrales. Igualmente, Quinn y Duckworth (2007) mostraron que los estudiantes que expresan mayor bienestar subjetivo tienen más posibilidades de obtener mejores calificaciones, incluso controlando el coeficiente intelectual y la edad.

Por otra parte, los alumnos refieren que las expectativas, por ejemplo, sobre una cifra, o sobre estándares impuestos, merman su felicidad. Este estudio no aporta más información acerca de la raíz de dichas creencias, sin embargo, se puede suponer que podría estar relacionadas, principalmente, con el sistema educativo escolarizado en el que varios se formaron, además de que estas ideas pueden ser alimentadas por creencias culturales. Sea el caso, es necesario saber que las consecuencias de enfocar la atención, solamente, en la recompensa o en lo que externamente se espera del alumno, puede hacer que se pierda el interés genuino por aprender, lo que a su vez puede tener repercusiones en la autoeficacia y autoconcepto académico, que son elementos que están relacionados con estados de bienestar.

Ahora bien, sobre las cosas particulares sobre docentes, se menciona la dificultad para comunicarse satisfactoriamente con los alumnos debido a las limitaciones de utilizar tecnologías. Estos resultados son congruentes con los reportados por Pérez (2012), quien encontró que algunos docentes pueden experimentar dificultades para adaptarse a la manera de comunicación de los sistemas en línea, aunque con el tiempo logren una adaptación satisfactoria. La presente investigación no proporciona la información suficiente para saber las causas por las que se experimentan estas dificultades, por lo que sería pertinente estudiar más sobre el tema, por ejemplo, si esto solo se presenta en los docentes de recién ingreso al sistema, y que no han tenido una experiencia previa con la educación a distancia, o con docentes que, por razones generacionales, aún no desarrollan las habilidades necesarias para el manejo de las TICs. Con base en esto, se podría pensar en apoyar a los docentes a desarrollar habilidades de comunicación al hacer uso de las TICs, y así poder tener un impacto en su desempeño y en la relación que tiene con el alumno.

Finalmente, las cuestiones administrativas también son asuntos que merman la felicidad de los docentes, principalmente, cuando tienen que realizar trámites burocráticos que implican una inversión significativa de tiempo, y un desgaste de energía. Al respecto, Soini, Pyhäito y Pietarinen (2010) resaltan que las tareas de carácter administrativo pueden generar estrés porque afectan la práctica pedagógica del docente, principalmente porque implica un alejamiento del trabajo que tienen que realizar con los estudiantes (Sturmfels,

2006). Además, esto puede estar relacionado con lo que menciona Acton y Glasgow (2015), sobre los contextos educativos actuales dominados por ideologías neoliberales que favorecen y privilegian la competencia individual, la rendición de cuentas, el rendimiento y la gestión. Según esto, se está viviendo la parte de la historia de la educación en la que se privilegia la productividad del personal aún en detrimento del bienestar y la felicidad

4. Emociones positivas y negativas. Alumnos y docentes.

La satisfacción es común tanto en alumnos como en docentes. Los primeros refieren experimentarla en varios momentos de la carrera, por ejemplo, cuando perciben ir bien en el semestre o cuando pueden aportar algo a los demás. Los docentes, por su parte, la experimentan cuando concluyen sus pendientes, y saben que pueden seguir ejerciendo su rol. Sobre el tema, se han realizado varios estudios como el de Ghazi, Shahzad, Shahzada, y Gillani (2011) cuyos resultados muestran que los docentes están satisfechos con las diferentes facetas de su trabajo que, comúnmente, comprenden la creatividad, servicio social, reconocimiento, seguridad, relaciones humanas, uso de habilidades, etcétera.

En cuanto a los afectos negativos, ambos sienten frustración; aunque de los alumnos no se tiene mayores detalles, se puede inferir que es por causa de las situaciones que se presenta a lo largo de sus estudios: falta de tiempo, trabajos en equipo, falta de comunicación con los docentes, malas calificaciones, etcétera. Los docentes narran sentirse frustrados cuando no logran que los alumnos se esfuercen más o cuando sienten que sus propios esfuerzos no son suficientes para tener un impacto positivo en el aprendizaje del alumno. Esto concuerda con Reyna y Weiner (2001) quienes mencionan que los docentes se sienten frustrados cuando el alumno tiene pobre desempeño escolar debido a factores controlables, como la flojera o la desatención.

De manera particular, los docentes también dicen sentir libertad, y reconocimiento; la primera, en tanto pueden realizar más cosas, por ejemplo, invertir tiempo en su formación, y lo segundo, cuando los alumnos pueden reconocer su trabajo o su colaboración para su formación. En este caso, con libertad también se estaría hablando en

un sentido similar a la autonomía desde el modelo de Bienestar Psicológico de Ryff (2016), e incluso, sentir reconocimiento podría ser similar a la dimensión de autonomía de la Teoría de la Autodeterminación, en tanto se experimenta satisfacción por un desempeño óptimo (Ryan & Deci, 2016). Esto resulta importante si se contrasta con las razones por las que los docentes sienten frustración y enojo, por ejemplo, cuando no cumplen con las expectativas impuestas por el sistema, o con los objetivos de aprendizaje, o cuando no reciben reconocimiento por parte de los alumnos, porque el hecho podría hablar de que los obstáculos para la felicidad que a veces experimentan están relacionados con una motivación controlada más que con una motivación autónoma.

Finalmente, sienten enojo relacionado con actitudes de los alumnos, por ejemplo, cuando no tienen tacto para pedir las cosas o cuando no cumplen con los requisitos de las tareas, lo que implica invertir tiempo en algo que consideran que no está bien hecho. La importancia de poner atención en los patrones emocionales, como lo mencionan Rebollo, Hornillo y García (2006), es que pueden influir en el proceso educativo, ya sea para evitar o propiciar el fracaso y la deserción escolar o docente. El afecto negativo puede afectar la calidad de la enseñanza, y hacer que los alumnos perciban las clases como menos estructuradas, y coherentes (Frenzel, Götz, Stephens, & Jacob, 2011), y que los docentes tengan bajos niveles de motivación intrínseca (Sutton & Wheatley, 2003).

Ahora bien, de acuerdo con la investigación realizada por López (2018), para los estudiantes universitarios de Psicología SUAyED la felicidad es una emoción relacionada con la definidora “alegría”, por lo que en ese estudio se concluyó que el constructo tiene mayores matices afectivos que cognitivos, sin embargo al investigar el constructo desde el *rol*, los elementos cognitivos, cobran tanta importancia como los afectivos; esto se puede ver, por ejemplo, en las narrativas que hablan acerca de metas, logros, y expectativas de desempeño escolar o laboral. Asimismo, parecer ser que la adición del *rol* arroja resultados relacionados con el bienestar psicológico, pues tanto alumnos como docentes mencionan elementos que tienen que ver con la autorrealización, por ejemplo, cuando hablan del desarrollo personal, identidad, adquisición y práctica de conocimiento o del apoyo entre compañeros. En consecuencia, se podría suponer que el *rol* es el que permite que el factor

cognitivo y eudaimónico también sea parte importante para la comprensión de la felicidad en esta población. Esto podría tener congruencia, desde la propuesta de bienestar subjetivo de Diener y Ryan (2009), en la que se toman en cuenta los factores afectivos, pero también los cognitivos, que además se pueden evaluar desde diferentes dominios, en este caso desde el escolar. También Rojas (2014) lo señala cuando habla de cómo las personas juzgan su situación de acuerdo con diferentes áreas de su vida.

Para dar cierre a este apartado, con base en los modelos de Bienestar Subjetivo (*cf.* Diener & Ryan, 2009) y Bienestar Psicológico (*cf.* Ryff & Keyes, 1995) y los resultados obtenidos de este estudio, se concluye lo siguiente:

Con base en la Figura 1, el factor afectivo en alumnos se puede encontrar en las cuatro categorías, ya que se experimenta satisfacción, orgullo, empoderamiento, motivación y otras emociones y sentimientos en los cuatro rubros. En la primera categoría 1. ¿Hay felicidad en el *rol*?, a pesar de que se reportan afectos positivos, lo que resalta es el factor cognitivo y de bienestar psicológico, ya que la evaluación del *rol* se hace con base en metas y logros satisfactorios, o con aspectos de crecimiento personal como otorgar un sentido profundo, de servicio, y trascendencia a la práctica del *rol*.

Sobre la segunda categoría 2. Influencia de la felicidad en el *rol*, el factor cognitivo y de bienestar psicológico tuvo mayor carga, esto debido a que se hace una evaluación entre aspiraciones y estándares con relación al desempeño académico, y se mencionan estados relacionados con la felicidad como la concentración, atención y fluidez, que son procesos cognitivos. Además se mencionan factores de bienestar psicológico como el establecimiento de relaciones positivas y su relación con el crecimiento personal.

Acerca de la categoría 3. Obstáculos, el componente afectivo tiene mayor presencia, ya que se habla de experimentar emociones como la frustración con base en las acciones de los tutores y trabajos en equipo; solamente es en el imaginario en el que se presenta el componente cognitivo al hacer una evaluación sobre la edad ideal para estudiar y las expectativas sobre el desempeño escolar.

Finalmente, la categoría 4. Emociones, aunque su carga es hacia lo afectivo, también podrían tener una relación con el componente cognitivo, si se toma en cuenta que las narrativas hacen referencia a sentir satisfacción, que de acuerdo con el modelo de bienestar subjetivo, surge de la comparación entre la experiencia esperada y la experiencia vivida.

Para los docentes (Figura 2), el componente afectivo también se puede encontrar en las cuatro categorías, ya que se experimenta felicidad, gusto, satisfacción, orgullo, empoderamiento, motivación y otras emociones y sentimientos en los cuatro rubros. En la categoría 1. ¿Hay felicidad en el *rol*?, están presentes los componentes afectivo, cognitivo, y de bienestar psicológico. El primero, se relaciona con el hecho de experimentar felicidad y otros afectos positivos tanto en el ejercicio del *rol* como en las experiencias que se viven en su práctica; por otra parte, los componentes cognitivos y de bienestar psicológico se manifiestan en cuestiones relacionadas con el desarrollo personal, laboral y al compartir y ser parte del crecimiento de otras personas.

Sobre la segunda categoría 2. Influencia de la felicidad en el *rol* los componentes cognitivo y afectivo están presentes, ya que se habla de calidad y motivación para realizar las tareas, pero también de afectos negativos que impactan en el trato con los estudiantes.

Acerca de la categoría 3. Obstáculos, el componente afectivo tiene mayor presencia, ya que se habla de experimentar emociones como enojo o frustración con base en las acciones de los alumnos, la comunicación y presencialidad, y factores relacionados con las condiciones laborales que generan afectos negativos.

Finalmente, la categoría 4. Emociones, aunque su carga es hacia lo afectivo, también podría tener una relación con el componente cognitivo, ya que las emociones positivas y negativas que se experimentan también son en función de evaluaciones con base en expectativas sobre la labor docente o sobre la respuesta y retroalimentación de los alumnos.

Tomando en cuenta lo anterior, en la presente investigación, se entiende a la felicidad como la experiencia psicológico-subjetiva de sentirse bien, pero también de autorrealización, es decir, la felicidad para los alumnos, y docentes del SUAyED, específicamente en su *rol*, está cargada de componentes afectivos, y cognitivos, y de elementos tanto hedónicos, al hacer referencia a todos los afectos positivos que experimentan a lo largo de la carrera, como eudaimónicos, al mencionar aquellos aspectos de su *rol* asociados al desarrollo personal

Es importante enfatizar que, de acuerdo con Moyano (2016), la propuesta conceptual para la felicidad no puede ser igual para todos, ya que depende del contexto social, y de factores situacionales, lo que significa que existen diferentes maneras de comprender, buscar, perseguir e incluso, investigar la felicidad. De la misma manera, Álvarez (2012), considera que la felicidad se debe entender multidimensionalmente, ya que representa un cúmulo de emociones, sensaciones, sentimientos, actitudes, valores, motivaciones y experiencias dadas e influidas por la naturaleza biopsicosocial del individuo. Por lo tanto, no se puede generar un concepto específico para definir la felicidad de los alumnos, y docentes de SUAyED Psicología, pero sí se pueden hacer aportaciones para su comprensión, las que se sugiere volver a estudiar periódicamente, pues el constructo es cambiante y, seguramente, sufrirá modificaciones conforme cambie el tipo de población que entre al sistema.

Entre otras cosas relevantes con respecto al estudio, es necesario mencionar que adoptar una postura abierta para estudiar los fenómenos en toda su complejidad permite analizarlos desde un punto de vista que va más allá del reduccionismo positivista al que han sido sometidos varios tópicos de la experiencia humana, y que ha tenido como consecuencia subestimar la profundidad y riqueza del comportamiento humano (Delle Fave, 2013).

La presente investigación procuró evitar tomar una postura reduccionista acerca del estudio de la felicidad dándole importancia a las narrativas de alumnos, y docentes para

obtener de ellas información que pudiera ayudar a comprender una parte de la estructura compleja que conforma el fenómeno de la felicidad en dicha población. Aparte de los resultados que se mencionaron, es interesante reflexionar cómo este tipo de estudios pueden aportar información para contextualizar las necesidades para el bienestar de los integrantes de una comunidad educativa, de tal manera que cuando se desarrollen reformas educativas, no solo se busque la promoción de ambientes de aprendizaje, sino también la promoción del bienestar pedagógico, y ocupacional (Acton & Glasgow, 2015) como parte del respeto a los derechos universales de cada persona.

Con base en lo anterior, la función del psicólogo versa en utilizar dicha información para crear programas de intervención que atiendan las necesidades de la población relativas a la felicidad. Por ejemplo, entrenamientos en gestión emocional, y comunicación asertiva, implementación de estrategias de prevención de deserción escolar o enseñanza de estrategias para la gestión del tiempo, entre otras, con el fin de beneficiar a la comunidad y contribuir a su felicidad.

Referencias.

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.6.
- Adhiraki D. (2016). Healthcare And Happiness in the Kingdom of Buthan. *Singapore Medical Journal*, 57(3), 107-109. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4800719/>
- Adler, A., & Seligman, M. (2018). Positive Education. Global Happiness Policy Report: 2018. En J. F. Helliwell, R. Layard & J. D. Sachs (Eds.). Pp. 52-73. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education_Seligman_M_E_P_Adler_A_2018_Positive_Education_In_J_F_Helliwell_R_Layard_J_Sachs_Eds_Global_Happiness_Policy_Report_2018_Pp_52_-_73_Global_Happiness_Council
- Aknin, L. B., Whillans, A. V., Norton, M. I., & Dunn, E. W. (2019). Happiness and Prosocial Behavior: An Evaluation of the Evidence. En J. F. Helliwell, R. Layard & J. D. Sachs (Eds.) *World Happiness Report 2019* (pp. 66-85). New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440110.pdf>
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Álvarez, L. (2012). Escala de creencias acerca de la felicidad en población adulta de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 20(2), 302-333. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26824854004.pdf>
- Arellano, J. (2011). Identidad social y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú (Tesis de Grado no publicada), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-Esteem and Happiness as Predictors of School Teachers' Health: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Frontiers in psychology*, 9, 933. Recuperado de: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00933/full>
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica: Un enfoque clínico*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Boniwell, I. (2013). Introduction to Positive Education. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.) *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 535-539). Oxford University Press: UK
- Capello, H. (2015). La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 25(2), 33-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536003.pdf>
- Clark, A., Flèche, S., & Senik, C. (2015). Economic Growth Evens Out Happiness: Evidence From Six Surveys. *The Review Of Income Wealth*, 62(3), 405-419. Recuperado de: https://econpapers.repec.org/article/blarevinw/v_3a62_3ay_3a2016_3ai_3a3_3ap_3a405-419.htm
- Conway, A., Tugade, M., Catalino, L., & Fredrickson, B. (2013). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions: Form, Function, and Mechanisms. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.) *Oxford Handbook of Happiness* (pp. 17-34). Oxford University Press:UK. doi:10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0003
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, L. F., Pellanda, L. C., & Reppold, C. T. (2019). Positive Psychology and Gratitude Interventions: A Randomized Clinical Trial. *Frontiers in psychology*, 10, 584. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00584.
- D'Angela, G. (2013). *Il volto della felicità. Viaggio tra estetica, illusione e realizzazione del proprio sé*. Tesis de licenciatura. Università Ca'Foscari. Venezia. Recuperado de: <http://dspace.unive.it/handle/10579/3668>

- David, S., Boniwell, I., & Conley, A. The Rationale For the Oxford Handbook of Happiness. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.) *Oxford Handbook of Happiness* (pp. 1-10). Oxford University Press: UK. doi:10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0003
- De Stercke, J., Goyette, N., & Robertson, J. E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects*, 45(4), 421–427. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/287150303_Happiness_in_the_classroom_Strategies_for_teacher_retention_and_development
- Deutsch, M., & Krauss, R. (1974). *Teorías en psicología social*, Buenos Aires: Paidós.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden, MA: Blackwell
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective Well-being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391–406. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124630903900402>
- Domínguez, E. & Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679.
- Enríquez, D. Arias, B., Sánchez, R., & Oseguera, O (2018). Análisis longitudinal del desempeño académico de estudiantes de educación superior en un curso autónomo en línea. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728139>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The Influence of Positive Affect on the Components of Expectancy Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055–1067. doi: 10.1037//0021-9010.87.6.1055
- Feeldman, F. (2008) Whole Life Satisfaction Concepts of Happiness. *Stiftelsen Theoria*, 74, 219–238. doi:10.1111/j.1755-2567.2008.00019.x
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional experiences: an Integrated Perspective and Empirical Test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129–151). Heidelberg: Springer.

- Freud, S. (1917). *Introducción al psicoanálisis*. España: Ed. La otra h.
- Froiland, J., Worrell, F., & Oh, H. (2018). Teacher-Student Relationships, Psychological Need Satisfaction, And Happiness Among Diverse Students, *Wiley*. 1-15.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gálvez, A. (2005). La puesta en pantalla: Rituales de presentación en un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/galvez0405.pdf>
- Ghazi S. R., Shahzad S., Shahzada G., & Gillani U. S. (2011). Study on Job Satisfaction of Head Teachers for the Selected Twenty Dimensions of Job. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 651-654.
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., y Maffoni, L. (2017). *Martin Seligman. La Psicología Positiva*. Comprendiendo la Psicología. Salvat: España.
- Gilbert, D. (2006). *Stumbling on Happiness*. N.Y. United States of America. Random House, Inc.
- Granziera, H., & Perera, H. (2019). Relations Among Teacher's Self-efficacy Beliefs, Engagement, and Work Satisfaction: A Social Cognitive View. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Gros, B. & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16, (17). Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16>
- Gros, B., Garcia, I., & Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 115-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427211007>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Haybron, D (2013). The Nature and Significance of Happiness. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.) *The Oxford Handbook of Happiness*, (pp. 303-314). Oxford University Press: UK.

- Haybron, D. (2016). The Philosophical Basis of Eudaimonic Psychology. En J. Vitterso (Ed.) *Handbook of Eudaimonic Well-being*, (pp. 27-54). Springer International Publishing: Switzerland
- Hentea, M., Shea, M., & Pennington, L. (2003). A Perspective of Fulfilling Expectations of Distance Education. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228731474_A_perspective_on_fulfilling_the_expectations_of_distance_education/citation/download
- Hernández, K., Muñoz, M., & Moyano, E (2017). Concepto de felicidad en adultos de sectores populares. *Paidéia*, 27, 386-394.
- Herrera, L., Mendonza, N., & Buenabad, M. A. (2009). Educación a distancia. Una perspectiva emocional e interpersonal, *Apertura*, 9(10), 62-77. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/116>
- Holmberg, B. (2003). A Theory of Distance Education Based on Empathy. En M. Michel & W. Anderson (Ed.). *Handbook of distance education [Manual de educación a distancia]* (pp. 79-87). New Jersey, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Hong, Ji Y. (2010). Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and its Relation to Dropping out of the Profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Huta, V. (2013). The Difference Between Eudaimonia and Hedonia. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 231-244). Oxford University Press: UK.
- Ivanhoe, P. Happiness In Early Chinese Thought. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness*, (pp. 293-308). Oxford University Press: UK.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' Professional Competence and Wellbeing: Understanding the Links Between General Pedagogical Knowledge, Self-efficacy and Burnout, *Learning and Instruction*, 45, 9-19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>.
- Levesque, C. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.68

- López, L. (2018). Significado psicológico de la felicidad en estudiantes del SUAyED Psicología (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Margot, J. (2007). La felicidad. *Práxis Filosófica*. 25, 55-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014642004.pdf>
- Martin, O. (2015). Hedonism Before Bentham. *Journal of Bentham Studies*, 17. Recuperado de: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1469354/1/017_-_Moen.pdf
- Martínez M (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values, and Peak-experiences*. New York: Viking.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>.
- Miró, J. (2008). Taller de trabajo en grupo: Principios Básicos. Recuperado de: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TTrGrupo/principios.pdf>
- Mora-Vicarioli, F., & Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi. <http://dx.doi.org/10.15359/ree>.
- Moreno, O., & Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, 34(136), 118-136.
- Moyano, E. (2016). Trends and Challenges for the Research of Happiness in Latin America. En M. Rojas (Ed.). *Handbook of Happiness Research in*

Latinoamerica, (pp. 63-89). Springer Science+Business Media Dordrecht: Holanda.

National Health Survey Report. Royal Government of Bhutan, Ministry of Health [online] 2012. [consultado 25 de Mayo 2015]. Recuperado de: www.health.gov.bt/downloads .

NeoParadigmas (6 de noviembre de 2012). Mihaly Csikszentmihalyi - El Fluir - subtítulos en español. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BYpFp5GgBtI>

Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton, NJ: Princeton University Press
O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.

Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of Happiness Across Time and Cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5), 559-577. doi: 10.1177/0146167213480042

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General "La felicidad: hacia un enfoque holístico del desarrollo ", A/65/332 (25 de Agosto de 2011), disponible en: <https://www.un.org/es/ga/65/resolutions.shtml>

Ortíz, M. (2015). Vida y felicidad en la ética de Epicuro. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 42, 9-25.

Padrós, F., Gutiérrez, C., & Medina, M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de la Vida (SWLS) de Diener en Población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (2), 223-232. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v33n2/v33n2a04.pdf>

Pascha, M. (2016). *What is Positive Education, and How Can We Apply It? (+PDF)*. [online] PositivePsychology.com. Disponible en: <https://positivepsychology.com/what-is-positive-education/> [Consultado el 12 de Agosto de 2019].

Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness Experienced: The Science of Subjective Well-Being. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 134-155). Oxford University Press: UK.

Pawelski, J. (2013). Introduction to Philosophical Approaches to Happiness. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 247-251). Oxford University Press: UK.

- Pérez, M. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1882/1/Afectos%2C%20aprendizaje%20y%20virtualidad.pdf>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life Versus The Empty Life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. Recuperado de: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43062/10902_2004_Article_1278.pdf
- Popham, L., & Hess, T. (2015). Theories of Age Stereotyping and Views of Aging. *Encyclopedia of Geropsychology*, 1-10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299478040_Theories_of_Age_Stereotyping_and_Views_of_Aging
- Popovic, Nash. (2013). Should Education Have Happiness Lessons? En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 551-562). Oxford University Press: UK.
- Portal de Estadística Universitaria (2019). Numeralia. Recuperado de: <http://www.estadistica.unam.mx/>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales* (2a. ed.) Madrid, España: Narcea.
- Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (2019). Tomo I. (No publicado). Documento interno del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: a randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in psychology*, 6, 456. doi: 10.3389/fpsyg.2015.0045
- QS Quacquarelli Symonds (2019). QS University & Business School Rankings. Recuperado: <https://www.qs.com/rankings/> .
- Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007). Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality. *The Annual Meeting of the American Psychological Society*, 24-27.

- Rebollo, M., Hornillo, I., & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 7(2), 28-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002.pdf>
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 83-99.
- Reyna, C., & Weiner B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309-319. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.309
- Ricard, M. (2003). *Happiness: A guide to developing life's most important skill*. New York, NY: Little, Brown
- Rojas M (2007). Heterogeneity in the relationship between income and happiness: A conceptual- referent- theory explanation. *Journal of Economic Psychology*, 28, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.10.002>
- Rojas, M. (2014). *El estudio científico de la felicidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, M (2016). Happiness, Research and Latinoamerica. En M. Rojas (Ed.). *Handbook of Happiness Research in Latinoamerica* (pp. 1-15). Springer Science+Business Media Dordrecht: Holanda.
- Rojas, M. (2018). Happiness in Latin America has Social Foundations. En J. F. Helliwell, R. Layard & J. D. Sachs (Eds.) *World Happiness Report 2018* (pp. 114-145). Recuperado de https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/WHR_web.pdf
- Rojas, M., & Veenhoven, R (2013). Contentment and affect in the estimation of happiness. *Social Indicators Research*, 110(2), 415- 431. doi: 10.1007/s11205-011-9952-0
- Romo, T. (2010). Portafolio: Proyecto Aula. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/tromogonzalez/category/blogs/miblog/>
- Romo, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez, O., Enríquez, C., et al., (2013). Promotion of Individual Happiness and Well-being of Students by a Positive Education Intervention. *Journal of Behaviour, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102.

- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3–29. doi: <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>.
- Russell, J.A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110, 145–172.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory And the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review Of Research On Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.
- Ryff, C. (2016). Beautiful Ideas And The Scientific Enterprise: Sources of Intellectual Vitality in Research on Eudaimonic Well-Being. En J. Vitterso (Ed.). *Handbook of Eudaimonic Well-being*, (pp 95-107). Springer International Publishing: Switzerland.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–27.
- Scorsolini-Comin, F., & dos Santos, M (2010). El estudio científico de la felicidad y la promoción de la salud: revisión integradora de la literatura. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(3), 472-479. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000300025&lng=es&nrm=i&tlng=es
- Seligman, M. E. (2018). *La auténtica felicidad (4ta. Edición)*. México: Penguin Random House
- Silva, R. A. Jesús, S. R., Olivares, V. R., Graf, O. A., Contreras, G. O., Aragón, B. L., & Cabral, F. (2005). Proyecto de modificación al plan de estudios vigente de la licenciatura en Psicología del sistema escolarizado para impartirse en Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia en la fes-Iztacala. unam-fes Iztacala, México.
- Silva, R. A. (2013). La educación a distancia en la UNAM. Una semblanza desde el SUAyED Psicología. Recuperado de <http://cued.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/30/34>

- Sithey G., Thow A.M., & Lia M. (2015). Gross National Happiness and Health: Lessons from Bhutan. *Bull. World Health Organ*, 93(8), Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4581665/>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession. Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Soini, T., Pyhäito, K& Pietarinen, J. (2010). Pedagogical Well-being: Reflecting Learning and Well-being in Teachers' Work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751. doi: [10.1080/13540602.2010.517690](https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>.
- Sturmfels, M. (2006). Stress, Morale, and Well-being as Constructed by Teachers in Victorian Government Schools and their Impact on School Organizational Health: A Research in Progress Report. *Post-Script*, 7(1), 21-33.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tan, A., & Majid, D. (2011). Teacher's Perceptions of Creativity and Happiness: A Perspective from Singapore. *Procedia Social and Behavioral Science*, 15, 173-180. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.069>
- Tatarkiewicz, W. (1966). "Happiness and Time." *Philosophy and Phenomenological Research* 27, 1–10.
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Piados Básica: Barcelona.

- Tobgay, T., Dophu, U., Torres, C. E., & Na-Bangchang, K. (2011a). Health and Gross National Happiness: Review Of Current Status In Buthan. *Journal of multidisciplinary Healthcare*, 4, 293-298. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3155859/pdf/jmdh-4293.pdf>.
- Tobgay, T., Dophu, U., Torres, C. E., & Na-Bangchang, K. (2011b). Health and Gross National Happiness: review of current status in Bhutan. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 4, 293–298.
- Torres, P. A. (2013). *La búsqueda de la felicidad en la escuela. Un estudio sobre el discurrir de las representaciones sociales de la felicidad en el currículum escolar* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Trujano, M. (2013). Del hedonismo y de las felicidades efímeras. *Sociológica*, 79, 79-109. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n79/v28n79a3.pdf>
- Vega, C., Gómez, G., & Rodríguez (2017) Estrés, afrontamiento, y emociones estudiantes universitarios de sistema a distancia, *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 20(2), 674-687. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/60820>
- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4, 437-453. Kluwer Academic Publishers: Netherlands
- Veenhoven, R. (2010). *World Database of Happiness*. Recuperado de: <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl>
- Veenhoven, R. (2013). Notions of the Good Life. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 161-173). Oxford University Press: UK.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI Training and Pre-service Teacher Wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. doi:10.1016/j.paid.2014.01.052
- Waterman, A. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 64(4), 678-691. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232515799_Two_Conceptions_of

[Happiness Contrasts of Personal Expressiveness Eudaimonia and Hedonic Enjoyment?enrichId=rgreq-976f20dd67855458144bf59cb0ed9ebc-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIzMjUxNTc5OTtBUzoxMDMzODgzNjQ2NzMwMzJAMTQwMTY2MTEExNTQ2Ng%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016641150861451X)

- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weckowicz, T., Liebel-Weckowicz, H. (1990). A History of Great Ideas in Abnormal Psychology. *Advances in Psychology*, 66, 293-313. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016641150861451X>
- White, J. (2013). Education and Well-being. En I. Boniwell, S. A. David & A. C. Ayers (Eds.). *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 540-550). Oxford University Press: UK
- Worldhappiness.com. (2019). *Gross National Happiness and Positive Education in Bhutan / WOHASU*. [online] Disponible en: <https://worldhappiness.com/2018/01/02/gross-national-happiness-and-positive-education-in-bhutan/> [Consultado el 13 Ago. 2019].
- Yamamoto, J. (2016). The Social Psychology of Latinamerican Happiness. En M. Rojas (Ed.). *Handbook of Happiness Research in Latinoamerica* (pp. 31-49). Springer Science+Business Media Dordrecht: Holanda.