



Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones
y en Recursos Humanos

**Bienestar docente: intervención en liderazgo
en profesorado de educación secundaria**

SBE513 Trabajo Fin de Máster

Autora: Carla Bonet Cuenca

Tutora: Doña Lidón Nebot Gresa

Curso académico 2020-2021

Castelló. Junio 2021

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de analizar el impacto de una intervención positiva en liderazgo en profesorado de educación secundaria. En base a la teoría de demandas y recursos laborales (teoría JD-R) y la teoría de la autodeterminación (teoría SDT), se estudia un programa liderazgo positivo que promueve el engagement laboral docente mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia.

Una muestra de diez institutos de educación secundaria se divide aleatoriamente en un grupo experimentales (GE1 y GE2) formados por tres institutos cada uno, que participaran en el programa en diferentes momentos y un grupo de control en lista de espera (GCLE) con los otros cuatro institutos.

La intervención tiene una duración de 10 meses, durante un curso escolar. Primero, se convocan tres reuniones para promover la participación. Después de la evaluación inicial (T1) basada en cuestionarios de autoinforme, se imparte el programa en los centros del GE1, con una duración de 3 meses; al finalizarlo se evalúa (T2) y se hace un seguimiento cuatro meses después de la misma (T3). Tras cada evaluación se analizan los datos y se realiza un informe de resultados que se envía e interpreta empleando la metodología de survey feedback. El programa consta de seis sesiones de cuatro horas, en las que los contenidos se trabajan empleando una metodología práctica y aplicada; se detallan las actividades a realizar en cada una de las sesiones. Se esperan resultados positivos que indiquen la efectividad de la intervención en el incremento del engagement laboral, la mejora de la satisfacción de las necesidades básicas y el desarrollo de un liderazgo positivo. Finalmente, se describen los aprendizajes realizados en el presente máster, así como la transferencia del presente trabajo a contextos organizacionales educativos para mejorar la práctica y el bienestar docentes.

Palabras clave

intervención positiva, engagement laboral, liderazgo engaging, profesorado, educación

Abstract

The present study aims to test the impact of a leadership positive intervention based on leadership development among secondary school teachers. Based on job demands-resources theory (JD-R theory) and self-determination theory (SDT theory), a positive leadership program is studied, that promotes teachers' work engagement through basic psychological needs satisfaction: autonomy, relatedness and competence.

A sample of ten secondary public schools is randomly divided into two experimental groups (GE1 and GE2) with teachers of three secondary schools each, that would participate on the program at different times, and a waiting list control group (GCLE) with teachers of the other four secondary schools.

The intervention process takes place along a school year over a 10 months period. First, three meetings at each school aim to promote teachers' participation. After an initial evaluation (T1) is conducted based on self-report online questionnaires; the program is conducted on the GE1 schools, over a 3 months period; the evaluation is conducted again just after the program (T2) and a follow-up four months after the program (T3). After each evaluation data is analysed and the results report is sent back to the participants and interpreted on two survey feedback meetings. The program consists of six sessions of four hours each, and contents are taught with a practical and applied methodology, the detail of the activities of each session is explained. Positive results indicating that the intervention is effective at increasing in work engagement, improving basic needs satisfaction and developing engaging leadership are expected. Finally, the learnings acquired on this master are described, and how this work is transferable to educational organizational contexts to improve teachers' practice and well-being.

Keywords

positive intervention, work engagement, engaging leadership, teachers, education

Índice

1. Introducción	2
2. Objetivos	8
3. Metodología.....	9
4. Resultados esperados	22
5. Presupuesto	24
6. Conclusiones finales.....	24
7. Referencias.....	30
8. Anexos.....	34

1. Introducción

1.1 Institutos de educación secundaria

En el curso 2020-2021 hay más de 4500 centros públicos de educación secundaria donde trabajan alrededor de 200.000 profesoras y profesores de educación secundaria, atendiendo a más de 2.000.000 de alumnos de ESO y bachillerato, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Estas cifras justifican el desarrollo de trabajos que estudien las organizaciones educativas de manera específica, considerando sus características concretas, donde los docentes son empleados públicos.

Cada instituto de educación secundaria (IES) es una organización, donde trabajan una media de 50 profesoras y profesores y se atiende de media a unas 500 alumnas y alumnos. En cada IES, los profesores se organizan en diferentes equipos de trabajo (departamentos), en función de la materia que imparten (por ejemplo: lengua, educación física, historia, matemáticas, etc.) y una profesora o profesor del departamento es el jefe o jefa de departamento, quien en base al Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, tiene una serie de funciones, concretadas en las respectivas normativas de cada comunidad autónoma. Entre las funciones se encuentran: dirigir y coordinar las actividades del departamento, coordinar la elaboración de la programación y velar por su cumplimiento, organizar y coordinar las reuniones de departamento, propiciar la mejora pedagógica, la autoformación de los docentes del departamento, promover actividades de formación del profesorado y promover la evaluación de la práctica docente de los miembros del departamento.

El profesorado de educación secundaria, tiene formación específica universitaria relacionada con las materias que imparte y formación pedagógica para el desarrollo de las funciones en el aula y la atención al alumnado, a partir del máster de profesorado de educación secundaria. No obstante, existe una falta de formación en habilidades y competencias de liderazgo (Vázquez *et al.*, 2015), de gestión de equipos y de recursos humanos y de una visión organizacional estratégica.

En diferentes contextos organizacionales se han desarrollado programas e intervenciones en liderazgo, mostrado su influencia positiva en el bienestar de los empleados (Peláez *et al.*, 2019, van Tuin *et al.*, 2020). En el contexto educativo, el desarrollo del liderazgo es necesario y tiene un papel relevante, dado que cada docente puede favorecer un ambiente laboral saludable y enriquecedor para su práctica docente y la comunidad educativa (Coronel, 2005), promover buenas prácticas organizacionales y la cooperación entre docentes y repercutir positivamente en los resultados académicos y el bienestar del alumnado. En ocasiones, los programas de desarrollo del liderazgo en institutos de educación secundaria tienen dos limitaciones: (1) no son acordes a las necesidades reales del profesorado y (2) se dirigen a un sector reducido, centrándose en la dirección del centro (Vázquez *et al.*, 2015). La presente intervención quiere salvar dichas limitaciones, partiendo de una evaluación y análisis de las necesidades del profesorado de los centros y diseñando una intervención en la que todos los docentes del claustro participen. Una fortaleza para este tipo de intervenciones, es que el profesorado valora positivamente la formación relacionada con habilidades sociales, habilidades comunicativas, mediación y resolución de conflictos. Además, un programa formativo en liderazgo, es a la vez una oportunidad para la participación, la toma de decisiones compartida y el desarrollo profesional docente.

El valor que añade el estudio es analizar el impacto del desarrollo del liderazgo de los líderes responsables de cada departamento y de los docentes en institutos públicos de educación secundaria. A continuación, en base a la teoría de demandas y recursos (Job demands-resources theory, JD-R theory, teoría JD-R, Bakker y Demerouti, 2017) y la teoría de la autodeterminación (Self-determination theory, teoría SDT; Deci y Ryan, 2000), se presentan el concepto de engagement laboral (Schaufeli *et al.*, 2002) y el modelo de liderazgo positivo conocido como engaging leadership (EL; Schaufeli, 2015) que pone el foco en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia de los docentes.

1.2 Revisión de la literatura

En el presente trabajo, se pretende desarrollar una intervención positiva que favorezca el bienestar del profesorado de institutos de educación secundaria, con el objetivo de promover la salud, la calidad de vida laboral y la excelencia organizacional (Llorens *et al.*, 2013).

Teoría de demandas y recursos laborales JD-R y engagement

Dentro de la Psicología de la Salud Ocupacional se han desarrollado diferentes modelos teóricos, complementarios entre sí, que explican aquellas conductas y procesos psicosociales que dan lugar a contextos laborales y organizaciones saludables (Llorens *et al.*, 2009). En este estudio, nos centraremos en los procesos que promueven la salud y el bienestar del profesorado, con el objetivo de mejorar su calidad de vida laboral. Para ello, nos basaremos en la teoría de demandas y recursos laborales (Job demands-resources theory, JD-R theory, teoría JD-R, Bakker y Demerouti, 2017), desarrollada a partir del modelo JD-R (Schaufeli y Bakker, 2004) en el que se han fundamentado cientos de estudios en los últimos veinte años. Las demandas laborales se definen como aquellos aspectos del trabajo, físicos, sociales y organizacionales, que requieren un esfuerzo físico o mental y se asocian a costes físicos o psicológicos (por ejemplo: sobrecarga emocional, ritmo de trabajo, conflicto de rol). Los recursos laborales se definen como los aspectos del trabajo que permiten alcanzar los objetivos laborales, amortiguar el efecto de las demandas laborales, satisfacer las necesidades básicas, o estimular el crecimiento y desarrollo personal y profesional (por ejemplo: apoyo social, reconocimiento, variedad de tareas). La teoría JD-R propone dos procesos relacionados con la salud, el bienestar y el desempeño de los trabajadores: (1) el proceso de deterioro de la salud, donde mayores demandas se relacionan positivamente con el síndrome de burnout y resultados negativos, (2) el proceso de motivación, donde los recursos laborales se relacionan positivamente con el engagement laboral del profesorado y este a su vez con resultados positivos (por ejemplo: compromiso organizacional, desempeño).

El concepto de engagement laboral (podría traducirse como compromiso o implicación laboral) se define como un estado afectivo y emocional positivo, relacionado con el trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli *et al.*, 2002). Es aquel donde una docente se siente enérgica en su trabajo (vigor), comprometida y entusiasmada con las tareas que realiza (dedicación) e inmersa en ellas (absorción). En este estudio pondremos el foco en el proceso de motivación, estudiando como una intervención en liderazgo, además de favorecer un estilo de liderazgo positivo, mejora los niveles de engagement de los docentes.

Liderazgo, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y engagement

El liderazgo es un elemento clave en la organización, dado que la persona líder influye en el bienestar y los resultados de los miembros de su equipo. Los estilos de liderazgo positivo son aquellos que favorecen el desarrollo de las capacidades de las personas de su equipo, generando relaciones positivas y productivas; se centran en la motivación intrínseca y el crecimiento y desarrollo de cada persona del equipo; son un recurso valioso para el desarrollo de organizaciones saludables (Salanova *et al.*, 2019) y se relacionan con mejores resultados individuales y organizacionales. El líder positivo estimula a sus colaboradores, promueve un desempeño óptimo y tiene un rol fundamental en la promoción del bienestar y la salud organizacional (Blanch *et al.*, 2016). Diferentes estudios relacionan modelos de liderazgo positivo con un mayor compromiso y mejores resultados organizacionales (Cruz-Ortiz *et al.*, 2013; Peláez *et al.*, 2019; Shuck *et al.*, 2019).

En el modelo JD-R, inicialmente se consideran el liderazgo (apoyo del supervisor) como un recurso laboral organizacional (Schaufeli y Bakker, 2004; Schaufeli, 2015). Posteriormente, se integra el liderazgo en el modelo JD-R como un antecedente de las demandas y los recursos laborales (Schaufeli, 2015; Bakker y Demerouti, 2017): (1) en el proceso de deterioro de la salud, tiene una relación negativa con las demandas laborales y con el burnout, (2) en el proceso de motivación, tiene una relación positiva con los recursos laborales, con el engagement laboral y con los resultados organizacionales. Con esta proposición, el líder es más que un recurso laboral, ya que tiene un papel fundamental en el equilibrio entre los recursos y las demandas de sus colaboradores. Por un lado, favorece el desarrollo de aquellos recursos que llevan al engagement, el bienestar y buenos resultados organizacionales (por ejemplo: apoyo social, autonomía, participación en la toma de decisiones, reconocimiento). Y al mismo tiempo, gestiona y amortigua el efecto de las demandas (por ejemplo: demandas cognitivas, emocionales). Los líderes positivos, favorecen la percepción positiva de un contexto laboral más favorable y con más recursos (tales como autonomía o apoyo social), por ello, las intervenciones en habilidades de liderazgo son rentables y tienen resultados organizacionales positivos (Nikolova *et al.* 2019).

La teoría de la autodeterminación (Self-determination theory, teoría SDT; Deci y Ryan, 2000) propone que el bienestar y el crecimiento psicológicos son consecuencia de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia. Cuando se da la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Basic Need Satisfaction, SNB), aumenta la motivación intrínseca y autónoma, y mejoran la salud mental, el crecimiento psicológico y el bienestar (Van den Broeck *et al.*, 2016). El liderazgo engaging leadership, EL, (Schaufeli, 2015) se sustenta en la premisa de que la persona líder motiva a sus colaboradores a través de la SNB como mecanismo indirecto, por lo que se compone de tres dimensiones: (a) empoderar: favorecer la responsabilidad, la expresión de la propia opinión y así se satisface la necesidad de autonomía; (b) conectar: promueven el trabajo en equipo, la colaboración y así se satisface la necesidad de relación; y (c) fortalecer: delegan tareas, motivan al uso de las propias habilidades y fortalezas personales y así se satisface la necesidad de competencia. Al centrarse en las necesidades individuales de las personas de su equipo, favorece la motivación intrínseca, el bienestar y el engagement (Schaufeli, 2015; Schaufeli y Bakker, 2004; Van den Broeck, *et al.*, 2008; van Wingerden *et al.*, 2018). Diferentes estudios muestran una relación positiva significativa entre el liderazgo EL y el engagement laboral (Schaufeli, 2015; Nikolova *et al.*, 2019; Rahmadani *et al.* 2020,), mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Rahmadani *et al.*, 2019; Robijn *et al.*, 2020). Dado el papel fundamental de la SNB en la relación entre liderazgo y engagement, la intervención propuesta sigue las recomendaciones realizadas por Slep *et al.* (2021) en una revisión de diferentes intervenciones para favorecer la SNB.

Finalmente, para explicar la relación entre liderazgo positivo y engagement, además del mecanismo indirecto: (1) satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en base a la teoría SDT; Decuyper y Schaufeli (2020) proponen un modelo teórico donde el otro efecto indirecto se debe a (2) las características del trabajo, en base al modelo JD-R. Además, tres mecanismos interpersonales explican el efecto directo, en base a la relación con el líder: (3) contagio emocional, (4) aprendizaje social o modelaje y (5) intercambio social; por lo que el bienestar y el propio engagement del líder tendrán un impacto positivo en el resto de docentes a través de los procesos de contagio emocional, el modelaje y el intercambio social.

Los docentes que tienen suficientes recursos laborales es más probable que experimenten autonomía, conexión interpersonal y competencia; y, por tanto, se sientan más motivados en su trabajo y muestren un mayor engagement laboral (van Wingerden *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2020). Dado que los aspectos motivacionales de la teoría JD-R y la teoría SDT están interrelacionados, ambos son la base teórica de la intervención en liderazgo propuesta.

Intervenciones positivas

Las intervenciones positivas en liderazgo, como práctica de recursos humanos, favorecen los recursos laborales incrementando el bienestar y desempeño laboral (Bakker y Demerouti, 2018). En base al marco teórico expuesto y a resultados de investigaciones recientes, se plantea realizar una intervención positiva con las siguientes características: (1) intervención estratégica multinivel, en la que voluntariamente participan los líderes y el resto de docentes del claustro, aunando así los beneficios de las intervenciones en liderazgo positivo, dirigidas a los líderes, y de las intervenciones dirigidas a todos los docentes para favorecer su autoliderazgo y proactividad (Bakker, 2017; Slemp *et al.*, 2021); (2) la intervención parte de una evaluación inicial y se promueve la participación de los docentes en su diseño, considerando sus propuestas y necesidades específicas, (Slemp *et al.*, 2021), para así favorecer su compromiso; (3) la metodología empleada y las actitudes de las formadoras están alineadas con el apoyo a las necesidades básicas (Slemp *et al.*, 2021): se realizan actividades individuales de reflexión, dinámicas grupales de cooperación, las seis sesiones se espacian en el tiempo a lo largo de tres meses, etc. Con ello se favorecen los aprendizajes y su transferencia a la práctica docente; (4) los contenidos presentados se enmarcan en la teoría de demandas y recursos laborales, introduciendo los conceptos de demandas, recursos laborales y engagement laboral (Bakker y Demerouti, 2017); (5) se trabajan diferentes estrategias para favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia, dado que se relacionan positivamente con mejores resultados organizacionales (Nikolova *et al.*, 2019, Rahmadani *et al.*, 2019; Robijn *et al.*, 2020; Schaufeli, 2015; van Tuin *et al.*, 2020); (6) se promueve un estilo de liderazgo positivo en base a los mecanismos que subyacen la relación entre el liderazgo EL y el engagement (Schaufeli, 2015; Nikolova *et al.*, 2019; Rahmadani *et al.* 2020), (7) con el objetivo último de incrementar el engagement laboral y el bienestar docente.

2. Objetivos

El objetivo principal del trabajo es estudiar el impacto de una intervención en liderazgo positivo EL, basada en la teoría de JD-R y la teoría de SDT, en el bienestar docente del profesorado de secundaria y en las habilidades de liderazgo de las jefas y jefes de departamento de los institutos participantes. Los objetivos específicos son:

Objetivo 1: Conocer el nivel de engagement laboral del profesorado de secundaria y su incremento tras la participación en el programa de intervención.

Objetivo 2: Mejorar la capacidad de liderazgo EL de las jefas y jefes de departamento de los institutos, desarrollando sus habilidades para empoderar, conectar y fortalecer a los miembros de su equipo.

Objetivo 3: Aumentar la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, relación y competencia del profesorado que participa en la intervención.

Hipótesis

En relación a los objetivos del estudio se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La intervención en liderazgo incrementa significativamente el engagement laboral de los participantes en comparación con el grupo de control. Los niveles de engagement de los participantes en la intervención aumentarán en T2 tras la intervención y en el seguimiento T3, comparadas con T1 y con el grupo de control lista de espera.

Hipótesis 2: La intervención en liderazgo incrementa significativamente los niveles de liderazgo EL en comparación con el grupo de control. Los niveles de liderazgo EL en el grupo experimental aumentarán en T2 tras la intervención y en el seguimiento en el T3, comparadas con T1 y comparadas con el grupo de control lista de espera.

Hipótesis 3: La intervención en liderazgo incrementa significativamente la satisfacción de necesidades psicológicas básicas SNB de los participantes en comparación con el grupo de control. Se incrementarán la satisfacción de su (H3a) autonomía, (H3b) relación y (H3c) competencia. Los niveles de SNB de los participantes en la intervención aumentarán en T2 tras la intervención y en el seguimiento T3, comparadas T1 y con el grupo de control.

3. Metodología

3.1. Método

Participantes y muestra

El estudio se realiza en una muestra de profesoras y profesores de educación secundaria de diez institutos públicos, donde trabajan más de 500 profesores. Los claustros docentes de los diez institutos acuerdan participar en la evaluación y en la intervención. Se escogen al azar tres de los centros como grupo de intervención experimental 1 (GE1) que participan en el programa de intervención en una primera fase, tres centros como grupo de intervención experimental 2 (GE2), que participan en el programa en otra fase. El grupo de control en lista de espera (GCLE) está formado por el profesorado de cuatro institutos, a quienes se ofrecerá participar en el programa el curso siguiente. Se espera obtener una muestra de al menos $n=100$ docentes en cada uno de los grupos de intervención experimental y otros $n=100$ docentes en el grupo de control en lista de espera.

VARIABLES e instrumentos

En base al objetivo de la intervención y las hipótesis planteadas se estudian tres variables: el engagement laboral del profesorado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de autonomía, relación y competencia, en el ámbito laboral, y el liderazgo EL de la jefa o jefe de departamento. Las puntuaciones de las tres variables se obtienen a partir de cuestionarios de autoinforme que recogen las percepciones individuales de cada uno de los sujetos de la muestra que se describen a continuación. El cuestionario de evaluación completo se recoge en el "Anexo 1. Cuestionario de evaluación", que se introducirá en una aplicación informática para ser cumplimentado en línea en tres momentos: antes de la intervención en T1, tras la intervención, en T2, y a los cuatro meses de finalizar la intervención en el seguimiento T3.

Engagement laboral se mide con el cuestionario de 9 ítems de Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli *et al.*, 2006), adaptado y validado al español, tiene unas propiedades psicométricas satisfactorias en diferentes contextos laborales y en profesorado de educación secundaria (Klassen *et al.*, 2012). Mide las tres dimensiones del engagement con 3 ítems cada una: vigor, ítem "*En mi trabajo me siento llena de energía*"; dedicación, ítem "*Cuando me*

levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar” y absorción *“Estoy inmersa en mi trabajo”*. Todos los ítems se miden con una escala Likert de 7 puntos desde 0, nunca, hasta 6, siempre o todos los días.

Satisfacción de necesidades básicas en el trabajo SNB se mide con nueve de los 9 ítems del cuestionario Work-Related Basic Need Satisfaction scale (W-BNS, Van den Broeck *et al.*, 2010), que hacen referencia a la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Tres subescalas representan las necesidades de autonomía, competencia y relación, con tres ítems cada una. Un ejemplo de ítem autonomía *“Me siento libre de hacer mi trabajo de la forma que creo que mejor podría hacerse”*; un ejemplo de ítem de competencia *“Soy buena en las cosas que hago en mi trabajo”* y un ejemplo de ítem de relación *“En el instituto me siento parte de un grupo”*. Las respuestas se miden con una escala Likert de 5 puntos desde 1, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo.

Liderazgo EL se mide con el cuestionario de Engaging Leadership desarrollado por Schaufeli (2015), consta de 9 ítems, que evalúan las tres dimensiones: empoderar, conectar y fortalecer. Empoderar se mide con tres ítems, por ejemplo, *“La jefa/e de nuestro departamento anima a los miembros del departamento a dar nuestra propia opinión”*. Conectar se mide con tres ítems, por ejemplo, *“La jefa/e de nuestro departamento promueve la colaboración entre los profesores del departamento.”* Fortalecer se mide con tres ítems, por ejemplo, *“La jefa/e de nuestro departamento delega las tareas y responsabilidades entre los profesores del departamento”*. Todos los ítems se miden con una escala Likert de 5 puntos, desde 1, nunca o completamente en desacuerdo hasta 5, siempre o completamente de acuerdo. Las propiedades psicométricas obtenidas en estudios con diferentes muestras tienen valores de alfa de Cronbach superiores a 0.85, por lo que su fiabilidad es satisfactoria.

Variables demográficas y laborales

Para el análisis de datos en cada centro se requieren las siguientes variables laborales: (1) departamento de pertenencia (por ejemplo: dirección, orientación, lengua, educación física, matemáticas, etc.); (2) puesto en el departamento (jefe/a o miembro del departamento); (3) número de miembros del departamento; (4) instituto de educación secundaria (nombre del

centro de trabajo a elegir de un listado con veinte centros diferentes), (5) DNI y opcionalmente se solicita (6) correo electrónico, para comunicar los resultados.

Satisfacción con el programa Bienestar docente

En los cuestionarios tras la intervención en T2 y de seguimiento en T3, se añaden 4 preguntas relacionadas con la satisfacción con el programa realizado y la aplicabilidad y transferencia de los conocimientos. Tras preguntar si se ha participado en la formación, consta de cuatro ítems: *“¿A cuántas sesiones has asistido?”*; *“¿En qué grado crees que las actividades realizadas en la formación te han servido en tu labor docente?”*; *“¿En qué medida crees que la formación realizada favorece el bienestar del profesorado?”*; *“¿En qué grado recomendarías participar en el programa a un amigo o amiga docente?”*. Los ítems se miden con una escala Likert de 7 puntos entre 0, nada y 6, mucho.

3.2. Procedimiento

El proyecto de evaluación e intervención en liderazgo se desarrolla durante un curso lectivo, teniendo una duración de diez meses. Tras contactar con los equipos directivos, comisiones de coordinación pedagógica y claustros de diez institutos de educación secundaria, se crean dos grupos experimentales (GE1 y GE2), formados por tres institutos cada uno, que participarán en la intervención en dos momentos diferentes del curso escolar, el primero entre los meses de noviembre y enero, y el segundo entre los meses de marzo y mayo; y un grupo de control en lista de espera (GCLE), al que se le ofrecerá participar en la intervención un año más tarde, entre noviembre y enero. Se realiza una evaluación inicial donde se envía por correo electrónico el cuestionario en línea al profesorado de los diez institutos, invitándoles a participar voluntariamente y recordando la confidencialidad de los datos recogidos. Para favorecer la adhesión al proyecto y la tasa de respuesta, se adjunta el enlace a la página web del proyecto “Bienestar docente”, con información actualizada del mismo. Posteriormente, se realiza un análisis de datos que se recoge en un breve informe de resultados. Este informe se remitirá por correo electrónico a todos los participantes y será trabajado con la metodología Survey Feedback, en dos reuniones de una hora y media en cada centro, o en el caso de iniciarse la intervención en dicho centro, en las primeras sesiones de la misma. Se realiza la intervención en los centros del grupo experimental GE1, que consta

de seis sesiones de 4 horas, tareas de seguimiento entre sesiones y se detalla en el punto “Programa de liderazgo: Bienestar docente” así como en el “Anexo 2. Programa de liderazgo: Bienestar docente”. Al finar la intervención en T2 y cuatro meses después de la intervención en T3 se vuelve a evaluar mediante el cuestionario en línea a los docentes de los diez centros; en ambos casos, se analizan los datos obtenidos, se elabora el informe de resultados y devolviéndolo en reuniones a los centros con la metodología de survey feedback. En el “Anexo 3. Cronograma de la intervención”, se muestra cómo se podría continuar con el proyecto un segundo curso escolar, donde el grupo de control en lista de espera realizaría la intervención y se obtendrían datos con seis medidas repetidas. Se describen a continuación las siete fases del programa de intervención y las acciones a realizar en cada una de ellas:

Fase 0. Diseño del proyecto de evaluación e intervención en liderazgo

En una primera fase, se elabora el presente proyecto de evaluación e intervención en liderazgo. A continuación, se generan los cuestionarios en línea y se realizan las pruebas necesarias para optimizarlos. Se crea una base de datos de cuarenta institutos de educación secundaria públicos, recogiendo los principales datos de contacto tales como: nombre del centro, teléfono de contacto, página web, localidad y código postal, número de miembros del claustro, nombre y correo electrónico de los miembros del equipo directivo, número de departamentos del centro y número de docentes en cada departamento. Finalmente, se diseña una página web sencilla “Bienestar docente” para favorecer la difusión y presentación del proyecto, donde se define la intención de promover la salud y el bienestar docentes, se presenta al equipo de investigación y se enlazan breves vídeos explicativos. Se desarrolla entre los meses de abril y agosto de 2021, con una duración de cinco meses.

Fase 1. Contacto y acuerdo con institutos de educación secundaria. Septiembre

La segunda fase se inicia en el mes de septiembre y tiene el objetivo de presentar el proyecto a los equipos directivos e institutos de educación secundaria para obtener su adhesión al mismo. Primero, mediante correo electrónico, se contacta y se presenta el programa de evaluación e intervención “Bienestar docente” a los equipos directivos de diferentes institutos de educación secundaria y posteriormente se concreta una reunión (telefónica, telemática o presencial), para exponer las fases del mismo, sus contenidos y temporalización,

así como los resultados y beneficios esperados. En aquellos centros donde hay un acuerdo favorable del equipo directivo, se presenta posteriormente en otra reunión el proyecto a la comisión de coordinación pedagógica (CCP), en la que participan las jefas y jefes de los distintos departamentos. Finalmente, en una última reunión se presenta el proyecto al claustro y se solicita su acuerdo para la participación en la fase de evaluación, o bien, en las fases de evaluación e intervención. El requisito para participar en el programa de liderazgo es el compromiso de un mínimo de 20 profesores del centro. Se elige a dos docentes, que serán responsables de coordinar la intervención en el centro y, en un plazo de tres semanas, tienen que facilitar un listado con los nombres de los participantes y sus funciones en el centro (departamento, tutoría, coordinaciones). Se seleccionan diez centros que cumplen el requisito para participar en el programa. Se crean tres grupos al azar: dos grupos experimentales (GE1 y GE2), formados por tres institutos cada uno, que realizarán la intervención en diferentes momentos del curso 2021/2022 y un grupo de control en lista de espera (GCLE), con los docentes de los otros cuatro centros, a quienes se ofrecerá participar en la intervención en el curso 2022/2023. Esta fase se cierra con una última reunión con el equipo directivo y los responsables de la intervención de diez centros interesados en ambas fases, donde se firman acuerdos de confidencialidad y participación, se les informa en que meses se desarrollará la intervención (centros A, B y C, entre noviembre 2021 y enero 2022; centros D, E y F, entre marzo y mayo 2022; centros G, H, I, J, entre noviembre 2022 y enero 2023) y se acuerda un horario concreto para el desarrollo de las sesiones. Se publica en la página web del programa el nombre de los institutos que participan y se agradece vía correo electrónico a aquellos centros contactados que no deseen participar, su atención y tiempo dedicado en el contacto inicial. La duración de esta fase es de un mes.

Fase 2. Evaluación en tiempo T1, análisis de datos e informe inicial. Octubre

En el mes de octubre comienza la tercera fase, de recogida de información inicial en tiempo T1, con el envío por correo electrónico de los cuestionarios en línea al profesorado de todos los centros con acuerdo de participación. Se informa de la confidencialidad de los datos, del tiempo de respuesta de 15 minutos y se adjunta el enlace a la página web “Bienestar docente” con una breve descripción del proyecto. El plazo para realizar los cuestionarios es de tres semanas y se envían dos recordatorios semanales.

A finales de octubre, tras la recogida de información, se genera la base de datos y se prepara para el análisis inicial en T1 con el programa IBM SPSS Statistics 25. A partir de los resultados generales, se elabora un breve informe que se remite a los centros educativos que están participando en el proyecto mostrando la situación inicial evaluada. Esta fase se realiza en dos semanas y se envía el informe la primera semana de noviembre.

Fase 3a. Survey feedback. Noviembre

En el mes de noviembre se programan dos reuniones de una hora y media, en cada uno de los institutos que no participan en la primera intervención, los centros D, E, F, G, H, I y J. Se invita a participar al equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica y a todo el claustro docente. En la primera reunión, se presentan los resultados generales, informando de que en una segunda reunión se elaborarán propuestas y acciones de mejora. En una segunda reunión, a partir de las propuestas, se acuerdan las acciones a realizar y las personas responsables, siguiendo la metodología de Survey Feedback. Se les informa del envío de cuestionarios en el próximo mes de febrero para realizar una segunda evaluación, cuyos resultados servirán para analizar los cambios que se han dado y posteriormente o bien comenzarán la intervención (institutos D, E y F), o bien se realizará una nueva reunión donde se evaluarán las acciones propuestas y se realizará un seguimiento del proceso.

Fase 3b. Intervención en liderazgo – Institutos A, B y C. Noviembre - enero

En el mes de noviembre se inicia la intervención en liderazgo en tres de los institutos, A, B y C, teniendo una duración de tres meses, hasta el mes de enero. La intervención se realiza por dos investigadoras del equipo, con Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos. Consta de seis sesiones de cuatro horas cada una, realizadas en horario de tarde, entre las 15.30h y las 20.30h, a elección del centro; por ejemplo, de 16h a 20h. La descripción de los objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades y evaluación de cada una de las sesiones se detallan en el siguiente punto.

Se realiza una breve reseña gráfica de la formación realizada, con algunas fotos, vídeos breves que se publicaran en la página web. Con este material se elaborará un dossier que se enviará a los centros junto con el siguiente cuestionario de evaluación. Al finalizar la formación se

emitirá un certificado de 30 horas de formación a quienes hayan tenido una participación mínima del 80% en las sesiones.

Fase 4. Evaluación en tiempo T2, análisis de datos e informe. Febrero

En el mes de febrero, tras la primera intervención en los institutos A, B y C, se envían nuevamente por correo electrónico los cuestionarios con la información correspondiente y un enlace a la página web con reseñas del programa realizado en tres de los centros. El plazo para cumplimentar los cuestionarios es de tres semanas y se envían dos recordatorios semanales.

Se realiza un análisis con el programa SPSS, comparando los resultados obtenidos entre T1 y T2, en el grupo experimental y el grupo de control en lista de espera. Los resultados se presentan en un informe, que se remite a los institutos que participan en el programa y se presentan en la página web “Bienestar docente”.

Fase 5a. Survey feedback. Marzo

En el mes de marzo se realizan dos reuniones de una hora y media, siguiendo la metodología de Survey Feedback tal como se ha hecho en la Fase 3a. En los centros A, B y C, se hace una evaluación de los resultados de la intervención. En los centros G, H, I y J, donde la intervención se realizará el próximo curso, se interpreta el análisis de los resultados obtenidos y se hace un seguimiento de las propuestas y acciones de mejora planteadas en noviembre. Se les informa de que en el mes de junio recibirán los últimos cuestionarios del curso, que permitirán conocer la evolución de algunos factores relacionados con el “Bienestar docente” a lo largo del curso escolar.

Fase 5b. Intervención en liderazgo – Institutos D, E y F. Marzo - mayo

En el mes de marzo se inicia la intervención en liderazgo en tres de los institutos, D, E y F, teniendo una duración de tres meses, tal como se ha descrito en la fase 3b para los centros A, B y C.

Fase 6. Evaluación en tiempo T3, análisis de datos e informe final. Junio

En el mes de junio, y por tercera vez en el curso escolar, se envían los cuestionarios en línea a los docentes de los diez institutos, tienen un plazo de tres semanas para cumplimentarlos y se envían dos recordatorios semanales. Con los datos obtenidos en tiempo T3 final, ocho meses después de la evaluación inicial, se realizará un análisis longitudinal entre T1, T2 y T3, y comparando el grupo experimental (GE1, institutos A, B y C) con el grupo de control en lista de espera (GCLE institutos G, H, I, J). Se realiza un informe técnico de la evaluación y la intervención, se publica en la página web y se envía a los equipos directivos de los centros que han participado en el programa y al profesorado.

En la temporalización de las fases, se recogen las seis primera fases descritas para un primer curso escolar, entre los meses de septiembre y julio. Para seguir con el proceso de intervención y mejora del bienestar docente, se propone presentar los resultados obtenidos al inicio del siguiente curso escolar, siguiendo la metodología de Survey Feedback en dos sesiones. De este modo, los equipos docentes se responsabilizan de las acciones de mejora que quieran plantear para el nuevo curso escolar, así como de su implementación y seguimiento, a partir de la interpretación de los resultados. El proceso de evaluación e intervención, podría extenderse a lo largo de un segundo curso escolar, en el que el grupo de control en lista de espera (centros G, H, I, J) realizarán la intervención.

Programa de intervención en liderazgo: Bienestar docente

El programa consta de seis sesiones de cuatro horas de duración cada una, en horario de tardes, un día a la semana. Siguiendo la recomendación de no añadir más demandas laborales con el programa (Slemp *et al.*, 2021), se escogen las fechas de modo que no coincidan con periodos de mayor sobrecarga laboral, como son los finales de trimestre, y con un período de vacaciones escolares en medio del programa.

Tanto en el diseño como en la metodología se pretende favorecer la satisfacción de las necesidades básicas de los participantes. Para ello, en las sesiones se prevé un tiempo inicial de 10 minutos de bienvenida, donde los participantes pueden interactuar entre ellos y con las facilitadoras; del mismo modo, se cerrará la sesión grupal a 10 minutos del final, estableciendo otros diez minutos con el mismo fin. Se realizará un descanso de 30 minutos,

donde se ofrecerá agua, café, infusiones, frutas, frutos secos, etc. en un aula distinta o en el patio del centro, dependiendo de la climatología. El espacio en el que se realiza la intervención es el mismo centro educativo, que de manera gratuita cede las instalaciones y suministros, y se escoge un aula grande y diáfana, donde poder disponer las sillas en círculo, tener un ordenador, proyector y equipo de sonido.

La intervención diseñada se basa en el marco teórico presentado, así como recomendaciones para intervenciones multinivel para promover la salud mental en organizaciones públicas (De Angelis, *et al.*, 2020) y para favorecer la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, relación y competencia (Slemp *et al.*, 2021). En cada una de las sesiones se combina la realización de dinámicas grupales de colaboración e interacción, dinámicas individuales de reflexión, la presentación participativa de contenidos teóricos y actividades para integrar los contenidos. Para favorecer la transferencia de los conocimientos al ámbito laboral, en todas las sesiones se realizan actividades prácticas en el contexto del centro educativo y se proponen tareas semanales individuales (un registro diario para favorecer reflexión individual) y a realizar en las reuniones de departamento. Los contenidos principales son: los conceptos de demandas y recursos laborales, el modelo JD-R, el engagement laboral, estrategias para favorecer la SNB de autonomía, relación y competencia, y el modelo de liderazgo positivo EL en sus dimensiones de empoderar, conectar y fortalecer. En el “Anexo 2. Programa de liderazgo: Bienestar docente” se detallan los objetivos, contenidos y actividades de cada sesión que a continuación se resumen.

En la sesión 1, se comienza con una dinámica en grupos para introducir el concepto de recurso laboral, a continuación, se presenta la teoría JD-R, los conceptos de demandas y recursos laborales y su relación con el engagement (Bakker y Demerouti, 2017; Schaufeli *et al.*, 2002); y en una actividad en grupos identifican los recursos y demandas en su tarea como docentes. A continuación, se presenta el informe de resultados de la evaluación inicial y se explica la metodología survey feedback; en grupos interpretan el informe, tratan de buscar las causas y plantean propuestas de acción. En el cierre de la sesión, se abre un turno de preguntas y se recuerda que en la página web encontrarán: todos los materiales del curso, un cuestionario de satisfacción a cumplimentar y la tarea semanal a realizar en sus departamentos: una reunión siguiendo la metodología de survey feedback, donde interpretar los datos del informe y acordar propuestas de acción.

La sesión 2, se centra en estrategias para favorecer la autonomía, para ello, en una primera actividad se reflexiona acerca de las fortalezas individuales y se comparte en parejas; a continuación, enfocados en la labor docente, se reflexiona sobre la relación entre sus valores y comportamientos en el trabajo. Se presentan los contenidos relacionados con la SNB como proceso que favorece la motivación en base a la teoría SDT (Deci y Ryan, 2000; Van den Broeck *et al.*, 2016), mostrando diferentes estrategias que apoyan la satisfacción de la necesidad de autonomía, como son la autorreflexión, la expresión de las propias ideas, la escucha activa, el reconocimiento mutuo, la aceptación de las diferencias (Slemp *et al.*, 2021; Shuck *et al.*, 2019); se ponen en práctica las estrategias en una actividad donde comparten sus valores y una dinámica grupal. En el cierre de la sesión se propone una tarea semanal individual: iniciar un registro diario, donde identificar situaciones cotidianas en el trabajo, en las que actúen en conexión con dichos valores personales.

En la sesión 3, el foco se pone en reconocer la necesidad de relación, así como las prácticas que la favorecen (Deci y Ryan, 2000). En primer lugar, se realizan diferentes dinámicas para trabajar estrategias de comunicación que favorecen la escucha empática y las relaciones interpersonales (Shuck *et al.*, 2019). A continuación, se retoma el survey feedback que iniciaron en la primera sesión, poniendo en común las propuestas de cada departamento. Finalmente, se realiza una actividad para trabajar la misión y valores del centro, donde a partir de los valores individuales, se busca un consenso en aquello que todos tienen en común. En el cierre de la sesión se presenta la tarea semanal que realizarán en una de las reuniones de departamento, donde acordarán los valores y la misión del departamento.

La sesión 4 tiene como objetivos conocer estrategias que apoyan la necesidad de competencia y reconocer los propios talentos, competencias y habilidades en la labor docente. Se inicia con una dinámica individual donde crean un mapa con su misión, vocación, profesión y pasión (reflexionando acerca de que es aquello que amas, lo que el mundo necesita, aquello en lo que destacas y aquello por lo que te pagan). A continuación, realizan una actividad por parejas donde se favorece la escucha empática y la expresión auténtica (Shuck *et al.*, 2019), compartiendo las dificultades o retos que encuentran en su labor docente. Se realiza una presentación relacionando la necesidad de competencia con las demandas y recursos laborales, en el marco de la teoría JD-R, indicando estrategias para favorecer la competencia: la formación, el desarrollo profesional, delegar tareas, feedback positivo (Bakker y Demerouti,

2018; Deci y Ryan, 2000; Slemp *et al.*, 2021). En grupos reflexionan sobre los recursos necesarios para ser un docente competente, así como las demandas que suponen un mayor desafío o reto, realizando propuestas de acción. Finalmente, realizan una reflexión individual, centrándose en tres dificultades que encuentren en su labor docente y diferentes opciones de acción; luego en parejas, comparten por turnos su reflexión, trabajando la expresión auténtica y el feedback positivo. Como tarea, en las próximas reuniones de departamento retomarán las dinámicas realizadas, compartiendo las dificultades que encuentran en su labor docente, favoreciendo la autenticidad, la comprensión mutua y el feedback positivo, así como la búsqueda de estrategias o acciones para gestionarlas.

En la sesión 5, a partir de su propio concepto de liderazgo, se introduce el liderazgo EL (Schaufeli, 2015) en el marco de la teoría JD-R y SDT. Primero, se realiza una dinámica de reflexión individual acerca de cómo se ven a sí mismos como líderes (por ejemplo, dentro de un aula con alumnos), indicando sus pensamientos, sensaciones y acciones en el rol de líder. A continuación, se realiza una dinámica grupal donde cada uno expresa sus fortalezas y cualidades como líder, una actividad de reflexión donde entre todos se construye un modelo de liderazgo; y una dinámica participativa e interactiva donde se exponen cada uno de los modelos de liderazgo. Posteriormente, en una presentación se expone como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es uno de los mecanismos que media entre el liderazgo y el engagement laboral (Rahmadani *et al.*, 2019; Robijn *et al.*, 2020; van Wingerden *et al.*, 2018) se presentan las tres dimensiones del liderazgo EL: empoderar, conectar y fortalecer. En una actividad por parejas, a partir de los modelos de liderazgo, expresan sus fortalezas como líder, así como sus áreas de mejora y estrategias a desarrollar. En el cierre de la sesión se les invita a trabajar en su registro diario, observando las estrategias y habilidades que ponen en práctica en su función como líderes.

Finalmente, en la sesión 6, se recoge lo trabajado en las otras sesiones con tres dinámicas de cierre. La primera, empoderar, se comienza recordando las acciones y estrategias que promueven la autonomía, y se realizan dinámicas de role-playing para ponerlas en práctica mediante la escucha activa y el feedback positivo. En segundo lugar, conectar, se recuerda la misión y valores del centro, acordando unos valores compartidos; se reflexiona individualmente acerca de cómo se relacionan y favorecen que otros se sientan parte de un grupo y se pone el foco en las buenas prácticas para el bienestar docente, retomando las

oportunidades que tienen para comunicarse y compartir, así como proponiendo actividades o dinámicas que favorezcan el sentimiento de grupo y comunidad. Por último, fortalecer, se ponen en común las fortalezas individuales detectadas a lo largo de la formación. En el cierre de la sesión, se recuerda que completen el cuestionario de satisfacción y se propone como tarea de seguimiento que realicen una de las tres actividades de la sesión (empoderar, conectar o fortalecer) en una de las reuniones y revisen el plan de acción que pusieron en marcha tras el survey feedback. Finalmente, cada formadora agradece la participación y el compromiso del grupo, y deja un espacio para que cada uno comparta que se lleva de la formación.

Los participantes disponen de un espacio virtual en la página web del proyecto, donde se comparten las presentaciones y materiales empleados en las sesiones, pequeños vídeos explicativos y recordatorios de las actividades y tareas semanales a realizar. También se establece un foro donde pueden comunicarse, así como compartir las tareas y los logros adquiridos durante el programa. Se evalúa cada una de las sesiones con un cuestionario de satisfacción en línea, que permite realizar modificaciones en el programa o en la metodología, en caso de ser necesario.

Análisis de datos

Se realiza un estudio longitudinal de tipo cuasiexperimental, con un grupo de control y con tres medidas repetidas. Se recogen datos antes de la intervención, en tiempo T1, cuatro meses después tras la intervención, en tiempo T2, y se realiza una evaluación de seguimiento en T3 a los ocho meses de la primera. Los análisis estadísticos se ejecutan con el programa *IBM SPSS Statistics 25*.

En primer lugar, se realizan los análisis descriptivos, se obtienen la media y la desviación típica; se calculan los coeficientes de correlación entre las variables estudiadas; se obtiene el alpha de Cronbach para analizar la consistencia interna de las variables. Se realiza un análisis factorial confirmatorio de los instrumentos de medida para comprobar su validez.

A continuación, se realizan análisis de varianza de un factor, ANOVA, para estudiar diferencias entre las variables entre el grupo experimental y el grupo de control en lista de espera

previamente a la intervención. Se espera que las medidas antes de la intervención en ambos sean similares, para así verificar la equivalencia inicial de los grupos.

Se realiza un ANOVA unifactorial de medidas repetidas, incluyendo como factor el tiempo (T1, T2 y T3), tanto en el grupo experimental como en el de control, para estudiar las diferencias intragrupalas. Para estudiar los efectos del programa de intervención se realizan análisis ANOVA de medidas repetidas 3x2. Los factores que se consideran en el modelo son el tiempo: pre-test, T1; post-test, T2 y seguimiento, T3; y el grupo: experimental y control. Se obtienen los estadísticos F y, para analizar donde se dan las diferencias significativas, se realizan las pruebas post hoc de Bonferroni.

3.3. Temporalización

Las fases del proyecto de evaluación e intervención se realizan entre abril de 2021 y junio de 2022, la intervención tiene una duración de 8 meses y el programa en liderazgo Bienestar docente se realiza durante un período de 3 meses. En la siguiente tabla se muestra su temporalización, así como las principales tareas a desarrollar y las horas de reuniones y formación en los institutos:

Fase	Temporalización, tareas y horas
Fase 0. Diseño del proyecto de evaluación e intervención en liderazgo	abril – agosto 2021 Proyecto, Página web, Cuestionario, Base de datos
Fase 1. Presentación y acuerdo con institutos de educación secundaria	septiembre 2021 3 reuniones de 1 hora x 10 centros
Fase 2. Evaluación en tiempo T1, análisis de datos e informe inicial	octubre 2021 Base de datos 1, análisis de datos e informe inicial
Fase 3a. Survey feedback	noviembre 2021 2 sesiones de 1,5 horas x 7 centros
Fase 3b. Intervención en liderazgo Institutos A, B y C	noviembre 2021 – enero 2022 6 sesiones de 4 horas x 3 centros
Fase 4. Evaluación en tiempo T2, análisis de datos e informe	febrero 2022 Base de datos 2, análisis de datos e informe 2
Fase 5a. Survey feedback	marzo 2022 2 sesiones de 1,5 horas x 7 centros
Fase 5b. Intervención en liderazgo Institutos D, E y F	marzo – mayo 2022 6 sesiones de 4 horas x 3 centros
Fase 6. Evaluación en tiempo T3, análisis de datos e informe final	junio 2022 Base de datos 3, análisis de datos e informe final

En el “Anexo 3. Cronograma de la intervención” se detalla el cronograma para los participantes en el grupo de intervención experimental y del grupo de control. Además, se recoge una propuesta para seguir con la intervención durante un segundo curso escolar.

Temporalización del programa de liderazgo

El programa en liderazgo consta de seis sesiones de cuatro horas cada una, desarrolladas en un periodo de tres meses una tarde por semana. En la siguiente tabla se muestran las semanas en las que se realizará cada sesión:

Sesión	GE1. Institutos A, B, C	GE2. Institutos D, E, F
Sesión 1. Recursos y motivación	8 - 12 noviembre	7 - 8 marzo
Sesión 2. Necesidad de autonomía	15 – 19 noviembre	14 - 18 marzo
Sesión 3. Necesidad de relación	22 – 26 noviembre	21 – 25 marzo
Sesión 4. Necesidad de competencia	29 – 3 diciembre	25 – 29 abril
Sesión 5. Liderazgo	10 – 14 enero	2 – 6 mayo
Sesión 6. Empoderar, conectar y fortalecer	17 – 21 enero	9 – 13 mayo

4. Resultados esperados

En base a los objetivos del estudio y las hipótesis planteadas, se esperan que la intervención sea efectiva y mejore el bienestar docente: incremente el engagement del profesorado, aumente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y desarrolle el liderazgo EL de los líderes de los departamentos.

Inicialmente, se espera que los niveles iniciales en T1 de las tres variables sean similares entre el grupo de intervención experimental, GE1, y el grupo de control en lista de espera, GCLE, y que no haya diferencias significativas entre ambos.

Respecto al engagement laboral, se espera que los participantes en la intervención, GE1, incrementen significativamente sus niveles de engagement en T2 respecto a T1 y que las mejoras se mantengan en T3. Además, comparando el GE1 con el GCLE, se espera que el

primero tenga mayores niveles de engagement en T2 y T3, siendo esta diferencia significativa, como resultado de su participación en la intervención.

En cuanto a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se espera que, para cada una de ellas, autonomía, relación y competencia, los participantes en la intervención, GE1, incrementen significativamente sus niveles en T2 respecto a T1 y que las mejoras se mantengan en T3. También se espera que los niveles en las tres SNB sean significativamente mayores en el GE1 en comparación con el GCLE en T2 y T3, como consecuencia de su participación en la intervención.

Se espera una mejora en las habilidades de liderazgo de los líderes del departamento del GE1, observando un incremento significativo de los niveles de liderazgo EL en T2 respecto a T1 y que este se mantenga en T3. También se espera que en T2 y T3, el liderazgo EL sea significativamente mayor en el GE1 comparándolo con el GCLE, como resultado de su participación en la intervención.

Una novedad y propuesta del trabajo, es la sistematización de la evaluación del bienestar docente realizada en un curso escolar. Esta podría ampliarse a evaluaciones de factores psicosociales más amplias, que se realizaran de forma sistémica dos o tres veces al año y sirvieran para detectar necesidades de intervención.

En base a los resultados obtenidos y a su impacto positivo en el bienestar docente, se espera fundamentar la intervención. Una de las claves de los resultados, es la participación e implicación activa a lo largo de toda la intervención de los líderes del centro y del profesorado.

Se recomienda seguir combinando la evaluación sistemática con la metodología participativa presentada, para la realización de otros programas de intervención en institutos de educación secundaria, enfocados a la mejora del bienestar docente.

Dado el carácter práctico de la intervención y su transferencia en la tarea docente; los institutos pueden desarrollar por si mismos nuevas actividades a implementar, como puedan ser formaciones iniciales, proceso de acogida de nuevos docentes. Podría estudiarse como este proceso de formación y mejora continua, con el foco puesto en el bienestar docente, influye positivamente en el clima y la cultura del centro educativo.

5. Presupuesto

En el presupuesto se recogen los costes del proyecto de intervención. En primer lugar, los honorarios del personal encargado de la intervención son dos personas expertas con el título de “Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos”. Los costes de material, por cada participante. La intervención se realiza en los propios centros educativos, que ceden espacios y equipamientos adecuados para su realización, es por este motivo que no hay costes referentes a espacios ni suministros.

El coste de la evaluación y análisis de resultados en los tres tiempos (T1, T2 y T3), asciende a 4200€, el coste del programa formativo de 30 horas realizado en 6 institutos y el seguimiento de los participantes, asciende a 30240 €. El presupuesto asciende a 34620 €, considerando un 5% de costes indirectos, que son 1731 € el presupuesto total es de 36351 € (ver “Anexo 4. Presupuesto” para un mayor detalle)

Para tener una idea del coste del programa por participante y por hora de formación, se divide el coste total entre el número de participantes previstos y se estima que el coste del programa es de 242€ por participante, siendo el coste por hora de formación por participante de 8€.

6. Conclusiones finales

6.1. Competencias adquiridas durante el cursado de las asignaturas del máster.

Al comienzo del máster, mis conocimientos iniciales eran fruto de mi experiencia profesional, en los ámbitos educativo y social. Partía de un nivel previo de 1 o 2 en la mayoría de las competencias (ver “Anexo 5. Escala de categorización de las competencias”), ya que no había aplicado previamente mis conocimientos informales en materia de recursos humanos y por tanto no había tenido la oportunidad de desarrollar las competencias.

A partir de la realización del máster, he ampliado mis conocimientos y a través de la metodología participativa de las clases, los casos prácticos estudiados y los trabajos realizados, he desarrollado las nueve competencias específicas, alcanzando niveles finales de entre 3 y 4, tal y como se indica a continuación:

CE1 - Interpretar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo sobre Psicología de la Salud Ocupacional y Ergonomía (SBE501)

En la asignatura SBE501 (Trabajo y salud Ocupacional), aprendo los diferentes modelos y teorías de Psicología de la Salud Ocupacional (PSO), con los que adquiero un marco teórico amplio en el que luego encuadrar nuevos conceptos y prácticas que se introducen a lo largo del master. El trabajo grupal realizado en dicha asignatura, gracias al apoyo de mis compañeros de grupo y de la tutora, me facilita el desarrollo de la competencia. En los trabajos realizados posteriormente en otras asignaturas, el punto inicial siempre ha sido contextualizar el caso en base a las teorías y procesos de PSO. De nivel 2 a nivel 4.

CE2 - Desarrollar una investigación básica en Psicología de la Salud ocupacional, Psicología de las Organizaciones y desarrollo de Recursos Humanos. (SBE501, SBE512)

Al inicio del máster, en las asignaturas SBE501, la realización del trabajo grupal antes mencionado, que consistía en una investigación básica, fue un gran comienzo, ya que fue la primera que realicé en el campo de la PSO. El seminario de biblioteca me resultó de gran utilidad. Posteriormente, en la asignatura SBE512 (Iniciación a la metodología de investigación), los seminarios me permitieron conocer e integrar la estructura habitual de los artículos de investigación en este campo. En la realización del trabajo de iniciación a la metodología de investigación, ha sido donde he puesto en práctica todos los procesos necesarios, desarrollando esta competencia. De nivel 2 a nivel 4.

CE3- Comparar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo sobre Psicología de Recursos Humanos. (SBE502)

En la asignatura SBE502 (Psicología de los recursos humanos y salud ocupacional), comienza a tomar forma lo aprendido previamente, aplicando las teorías la Psicología de Recursos Humanos en la planificación estratégica de los recursos humanos. Considero que he pasado de un nivel previo de 1 de dicha competencia, a un nivel 4, ya que ahora conozco claramente y soy capaz de comparar los diferentes procesos que se dan en el ámbito organizacional.

CE4 - Aplicar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo de las principales fortalezas individuales y organizacionales sobre Psicología Organizacional Positiva. (SBE503)

Al inicio del máster, tenía algunas nociones de las fortalezas individuales (nivel previo 1). En la asignatura SBE503 (Psicología organizacional positiva), gracias a las clases y a la lectura del libro del máster “Organizaciones saludables: una mirada desde la psicología positiva” (Salanova *et al.*, 2019), conocí las diferentes teorías basadas en el desarrollo de las fortalezas individuales, para la promoción de la salud y el bienestar, así como de las fortalezas organizacionales. Destaco el enfoque en la importancia de los recursos personales en el bienestar organizacional y el concepto de Capital Psicológico entre otros. Una vez más, estos conocimientos y marco conceptual, me han sido claves posteriormente en el desarrollo del resto de asignaturas del máster. En esta competencia el nivel final alcanzado es de 4.

CE5 – Valorar las características que determinan el clima y la cultura organizacionales, así como los procesos de cambio y desarrollo organizacional a través del tiempo. (SBE504)

En tiempos de cambio, aquellas organizaciones que aprenden son quienes de manera resiliente pueden adaptarse a dichos cambios, obteniendo una ventaja competitiva. Como he aprendido en la asignatura SBE504 (Cambio organizacional y gestión de la calidad), mediante las prácticas de recursos humanos se puede generar y modificar la Cultura Organizacional. La intervención realizada en el presente TFM, parte de los valores individuales de los docentes, para así llegar a unos valores compartidos que serán la base de la Cultura del centro; el resto de prácticas deben partir de dichos valores para que realmente favorezcan un Clima Organizacional que promueva el bienestar docente. En base al modelo FOCUS, la intervención se basa en ampliar el clima organizacional de apoyo. Parto de nivel 1 y alcanzo un nivel 3.

CE6 - Implementar las técnicas de gestión de Recursos Humanos e interpretar su relación con la salud psicosocial y el desarrollo personal y de grupos en las organizaciones. (SBE505)

En la asignatura SBE505 (Técnicas de Gestión de Recursos Humanos) aprendo las claves de los diferentes procesos de gestión primaria y secundaria de recursos humanos tales como el análisis de puestos de trabajo, reclutamiento, selección, socialización, formación, desarrollo de carrera y desvinculación. El enfoque basado en competencias es clave y mediante casos prácticos implemento las diferentes técnicas en contextos reales. De nivel 1, alcanzo 3.

CE7 - Intervenir en entornos organizacionales a través de la puesta en marcha de prácticas organizacionales que contribuyan a la prevención y la promoción de la salud de los empleados. (SBE503, SBE506, SBE508)

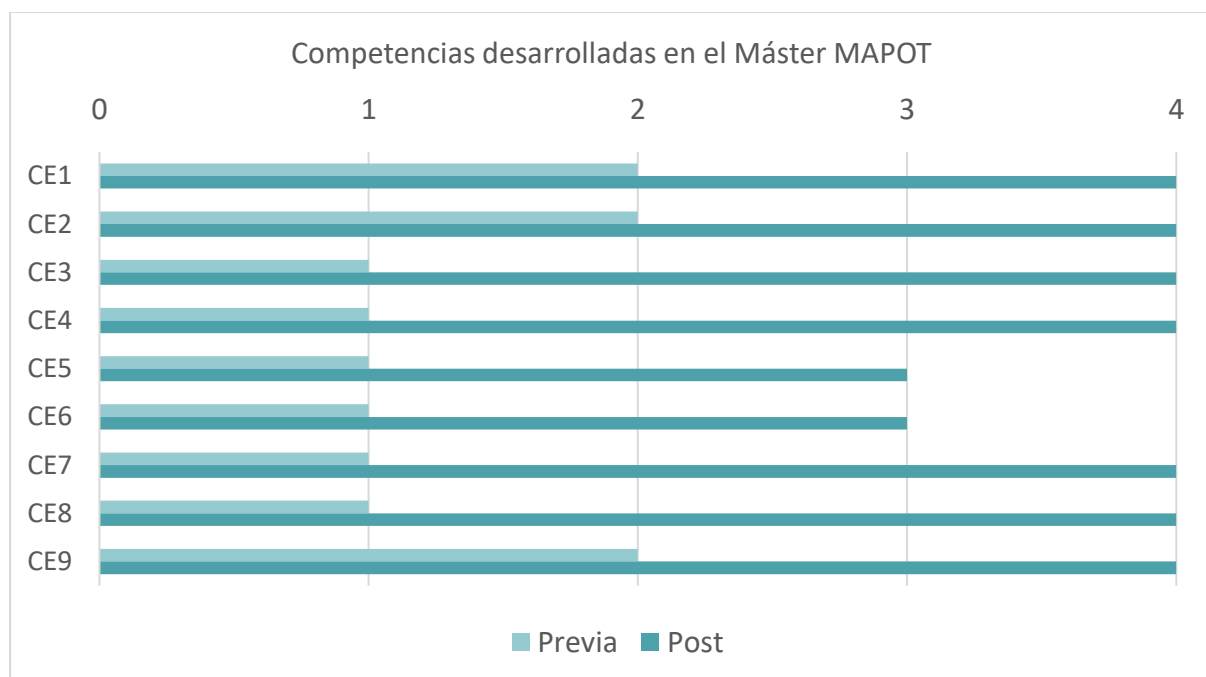
En diferentes asignaturas del máster he desarrollado esta competencia: la asignatura SBE503, SBE506 (Prácticas Organizacionales Saludables) y la optativa SBE508 (Psicología del Coaching). Como comentó una profesora, en el nuevo paradigma de la salud ocupacional, más allá del objetivo de tratar que las trabajadoras y trabajadores no experimenten malestar tras la jornada laboral, estaría ir un paso más allá, y que el trabajo se convierta en un área que pueda aportar bienestar a cada uno de los empleados, mediante las prácticas organizacionales de promoción de la salud. He aprendido como conocer las fortalezas y los recursos personales (concretamente el Capital Psicológico), son un buen punto de partida para responsabilizarnos de nuestra salud. Al mismo tiempo, las organizaciones tienen que favorecer dicha salud, mediante prácticas concretas de recursos humanos. De un nivel inicial 1, el alcanzado es 4.

CE8 - Aplicar técnicas de intervención/optimización de la salud psicosocial desde la psicología de la salud ocupacional. (SBE503, SBE507)

Desde el comienzo del máster, los modelos teóricos de salud ocupacional han venido mostrando la importancia de los recursos y demandas laborales, en la salud psicosocial de los trabajadores. En la asignatura SBE507 (Intervención Psicosocial en el Trabajo), es donde a partir de la evaluación de los factores y riesgos psicosociales, he aprendido las fases de diferentes tipos de intervención (en tecnoestrés, adicción al trabajo, mobbing, burnout,...); y especialmente de intervenciones positivas primarias y secundarias, donde las primarias tienen como objetivo alcanzar el funcionamiento óptimo y la satisfacción de los trabajadores y de las organizaciones; y las secundarias, una vez alcanzado este nivel óptimo, enfocadas a incrementarlo y mantenerlo a través del tiempo. El presente TFM, es una intervención positiva, donde se aplican las diferentes técnicas aprendidas en esta asignatura, por lo que partiendo de un nivel 1, se considera alcanzado el nivel 4.

CE9 - Juzgar las competencias adquiridas a lo largo del máster sobre Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos. (SBE503, SBE512, SBE513)

La realización del presente Trabajo Final de Máster, en la asignatura SBE512 (Trabajo Final de Máster), junto con el Trabajo de Iniciación a la Metodología de investigación en la asignatura SBE513 (Iniciación a la Metodología de Investigación), de un nivel de competencia inicial 2 he alcanzado un nivel 4, ya que me han permitido integrar todo lo aprendido y desarrollar las habilidades necesarias para en base a la literatura, proponer una investigación y diseñar una intervención en un contexto organizacional concreto.



6.2. Análisis de las posibles transferencias de los conocimientos

Mi experiencia profesional en el ámbito educativo y mi trabajo como profesora de educación secundaria, me han permitido desde un inicio realizar una práctica laboral reflexiva, considerando los nuevos conceptos y marcos teóricos que se han presentado, en relación a la Psicología Organizacional y Psicología de Recursos Humanos. Al mismo tiempo, he tratado de ampliar mi visión en la organización educativa a la que pertenezco, más allá de mi puesto de trabajo, tratando de comprender a nivel global su funcionamiento, desde un enfoque estratégico.

El TIMI y el TFM presentados se desarrollan en el contexto organizacional de institutos de educación secundaria de nuestro país, donde los órganos de dirección y coordinación están formados por docentes. Es por este motivo que considero una necesidad la formación del profesorado en aspectos relacionados con la psicología del trabajo y de los recursos humanos.

El trabajo final de máster pretende contribuir a ello, presentando una intervención en el ámbito educativo, en la que el profesorado pueda conocer y comprender los mecanismos y procesos que pueden favorecer su engagement laboral, mejorar sus capacidades y habilidades como líderes, así como incrementar el bienestar del resto de docentes en la organización. Por ello considero que he adquirido la competencia general del máster: transferir los conocimientos, destrezas y habilidades desarrolladas durante el máster a contextos reales profesionales (CG1).

Destaco lo mucho que he aprendido del saber hacer de cada una de las profesoras y profesores del máster, donde he visto diferentes estilos y metodologías para el aprendizaje a distancia. Cada docente, desde su experiencia profesional e investigadora, ha tratado de aportarnos lo mejor, concentrando en las clases su saber y facilitándonos materiales y recursos útiles. Al realizar el máster de formación de profesorado, adquirí un mayor aprendizaje en pedagogía y práctica educativa, centradas en el alumnado. Tras realizar este máster, dispongo de los conocimientos necesarios para ejercer e intervenir en el ámbito organizacional.

En mi futuro profesional, espero seguir formándome en psicología y sociología organizacional y poder aplicar mis conocimientos en los ámbitos educativo y social, donde el trato con personas puede suponer una sobrecarga emocional y al mismo tiempo una oportunidad o reto si se cuenta con los recursos personales y laborales necesarios y se trabaja en una organización saludable. Estoy contenta de haber realizado este máster, que me aporta una base sólida para poder intervenir profesionalmente en las organizaciones, favoreciendo la salud y el bienestar de las trabajadora y trabajadores.

7. Referencias

- Bakker, A. B. (2017). Strategic and Proactive Approaches to Work Engagement. *Organizational Dynamics* 46 (2): 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.002>.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2017). Job Demand-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*. 22(2), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay. (Eds.), *Handbook of wellbeing*. DEF. Nobascholar website: <https://nobascholar.com/chapters/36/download.pdf>
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M. y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de liderazgo positivo: marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 170-176. Redaluc website: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77847916003>
- Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía* 63 (232): 471–90.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: Unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 183-196.
- De Angelis, M., Giusino, D., Nielsen, K., Aboagye, E., Christensen, M., Innstrand, S. T., Mazzetti, G., van den Heuvel, M., Sijbom, R. B. L., Pelzer, V., Chiesa, R. y Pietrantonio, L. (2020). H-WORK Project: Multilevel Interventions to Promote Mental Health in SMEs and Public Workplaces. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (21): 8035–. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218035>.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Decuyper, A. y Schaufeli, W. (2020). Leadership and work engagement: Exploring explanatory mechanisms. *German Journal of Human Resource Management*, 34(1), 69–95. <https://doi.org/10.1177/2397002219892197>

- Klassen, R.M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong M. W. y Woods-McConney, A. (2012) Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80:4, 317-337. DOI:[10.1080/00220973.2012.678409](https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409)
- Llorens, S., del Líbano, M. y Salanova, M. (2009) Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Ed.), *Psicología de la salud ocupacional*. (pp. 63-93). Síntesis.
- Llorens, S., Salanova M., Torrente, P. y Acosta, H. (2013). Interventions to Promote Healthy & Resilient Organizations (HERO) from Positive Psychology. En G. Bauers y G. Jenny (Eds.), *Salutogenic Organizations and Change* (pp. 91–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6470-5_6.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría general técnica. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Nikolova, I., Schaufeli W. B. y Notelaers, G. (2019). Engaging Leader – Engaged Employees? A Cross-Lagged Study on Employee Engagement. *European Management Journal* 37 (6): 772–83. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.02.004>
- Peláez, M. J., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2019). Coaching-Based Leadership Intervention Program: A Controlled Trial Study. *Frontiers in Psychology* 10: 3066–3066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03066>.
- Rahmadani, V. G., Schaufeli W. B., Ivanova, T. Y. y Osin, E. N. (2019). Basic Psychological Need Satisfaction Mediates the Relationship Between Engaging Leadership and Work Engagement: A Cross-national Study. *Human Resource Development Quarterly* 30 (4): 453–71. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21366>.
- Rahmadani, V. G., Schaufeli, W.B., Stouten, J., Zhang, Z. y Zulkarnain, Z. (2020). Engaging Leadership and Its Implication for Work Engagement and Job Outcomes at the Individual and Team Level: A Multi-Level Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (3): 776–. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030776>.

- Robijn, W., Euwema, M. C., Schaufeli, W. B. y Deprez, J. (2020). Leaders, teams, and work engagement: a basic needs perspective. *Career Development International*, 25(4), 373-388. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2019-0150>.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín oficial del estado*. Madrid, 21 de febrero de 1996, núm. 45, pp. 1-32. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2019). *Organizaciones saludables: una mirada desde la psicología positiva*. Aranzadi.
- Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model. *Career Development International*, 20(5), 446-463. <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-02-2015-0025>
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Shuck, B., Alagaraja, M., Immekus, J., Cumberland, D. y Honeycutt-Elliott, M. (2019). Does Compassion Matter in Leadership? A Two-Stage Sequential Equal Status Mixed Method Exploratory Study of Compassionate Leader Behavior and Connections to Performance in Human Resource Development. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 537-564. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21369>.
- Slemp, G. R., Lee, M. A. y Mossman, L. H. (2021). Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with

- recommendations for research and practice. *Journal Occupational Organizational Psychology*, 94: 427-457. <https://doi.org/10.1111/joop.12338>.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. y Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. y Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. y Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>.
- van Tuin, L., Schaufeli, W. B., van Rhenen, W. y Kuiper, R.M. (2020). Business Results and Well-Being: An Engaging Leadership Intervention Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (12): 4515–. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124515>.
- van Wingerden, J., Derks, D. y Bakker, A. B. (2018). Facilitating Interns' Performance: The Role of Job Resources, Basic Need Satisfaction and Work Engagement. *Career Development International* 23 (4): 382–96. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2017-0237>.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 39---54. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>.
- Wang, N., Zhu, J., Dormann, C., Song, Z. y Bakker, A. B. (2020). The Daily Motivators: Positive Work Events, Psychological Needs Satisfaction, and Work Engagement. *Applied Psychology* 69 (2): 508–37. <https://doi.org/10.1111/apps.12182>.

8. Anexos

Anexo 1. Cuestionario de evaluación

[Las partes en cursiva, no aparecen en el cuestionario que completan los participantes.]

Te agradecemos tu colaboración respondiendo a las siguientes preguntas. El estudio tiene el objetivo de favorecer el bienestar y la salud del profesorado. Consta de 4 partes y te llevará entre 10 y 15 minutos realizarlo.

Parte 1. *[Escala SNB en el trabajo, adaptad de W-BNS (Van den Broeck et al., 2010)]*

¿Cómo te has sentido en tu trabajo durante las últimas semanas?

Por favor, a partir de tus experiencias, indica en qué medida estás de acuerdo con cada afirmación siguiendo la escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

En mi trabajo:	1	2	3	4	5
Siento que puedo ser yo mismo/a en el instituto. <i>[A]</i>	1	2	3	4	5
Las tareas que tengo que realizar en el instituto están alineadas con lo que realmente quiero hacer. <i>[A]</i>	1	2	3	4	5
Me siento libre de hacer mi trabajo de la forma que creo que mejor podría hacerse. <i>[A]</i>	1	2	3	4	5
En el instituto, me siento parte de un grupo. <i>[R]</i>	1	2	3	4	5
En el instituto, puedo hablar con mis compañeros/as sobre las cosas que realmente me importan. <i>[R]</i>	1	2	3	4	5
Algunas/os compañeras/os del instituto son mis amigos o personas cercanas. <i>[R]</i>	1	2	3	4	5
Domino las tareas que forman parte de mi trabajo como docente. <i>[C]</i>	1	2	3	4	5
Soy bueno/a en las cosas que hago en mi trabajo. <i>[C]</i>	1	2	3	4	5
Tengo la sensación de que como docente puedo realizar con éxito las tareas más complejas de mi trabajo. <i>[C]</i>	1	2	3	4	5

Parte 2. [Encuesta de bienestar en el trabajo adaptado de UWES (Schaufeli et al., 2006)]

¿Cómo te sientes en tu trabajo?

Las siguientes afirmaciones hacen referencia sobre cómo se siente una persona en su trabajo. Por favor, lee cada afirmación y decide con qué frecuencia te has sentido de esta forma en el instituto en el que trabajas durante este curso escolar. Si nunca te has sentido así contesta "0" (cero) y en caso contrario indica el número que mejor se ajusta según la siguiente escala de respuesta del 1 al 6:

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

En mi trabajo:	0	1	2	3	4	5	6
En mi trabajo me siento lleno/a de energía.	0	1	2	3	4	5	6
Soy fuerte y energético/a en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
Mi trabajo me inspira.	0	1	2	3	4	5	6
Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	0	1	2	3	4	5	6
Soy feliz cuando estoy absorto/a en mi trabajo (intensamente).	0	1	2	3	4	5	6
Estoy orgulloso/a del trabajo que hago.	0	1	2	3	4	5	6
Estoy inmerso/a en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
Me "dejo llevar" por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6

Parte 3. Departamento

Para hacer el estudio, necesitamos que indiques a que departamento perteneces; te agradecemos tus respuestas y te recordamos que son anónimas.

1. Departamento en el que trabajas (<i>once opciones</i>) Dirección, Orientación, Lengua, Lenguas extranjeras, Matemáticas, Educación física, Física y Química, Tecnología, Música, Plástica, Otro: (indica el nombre de tu departamento)
2. Este curso, ¿Eres el jefe o la jefa de tu departamento? (<i>dos opciones</i>) Si No
3. Número total de personas que trabajáis en tu departamento: (<i>once opciones</i>) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 más de 10

[Liderazgo EL, adaptado de Engaging Leadership (Schaufeli, 2015)]

Responde a las siguientes preguntas pensando en cómo actúa y se comporta la jefa o jefe de tu departamento, con las personas que trabajáis en él.

Si eres tú la jefa o jefe del departamento, indica en que grado tienes cada uno de los siguientes comportamientos con el resto de los miembros de tu departamento:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

La jefa o jefe de nuestro departamento Como jefa o jefe del departamento	1	2	3	4	5
Da a los profesores del departamento suficiente libertad y responsabilidad para realizar nuestras tareas. [E]	1	2	3	4	5
Anima a los miembros del departamento a dar nuestra propia opinión. [E]	1	2	3	4	5
Reconoce las contribuciones de cada uno de los profesores del departamento. [E]	1	2	3	4	5
Promueve la colaboración entre los profesores del departamento. [C]	1	2	3	4	5
Motiva activamente a los profesores del departamento a perseguir unos mismos objetivos. [C]	1	2	3	4	5
Promueve un ambiente de equipo. [C]	1	2	3	4	5
Anima a los profesores del departamento a desarrollar nuestras capacidades y talentos en la medida de lo posible. [F]	1	2	3	4	5
Delega las tareas y responsabilidades entre los profesores del departamento. [F]	1	2	3	4	5
Anima a los profesores del departamento a utilizar nuestras propias fortalezas y habilidades. [F]	1	2	3	4	5

Finalmente, necesitamos que indiques el nombre del instituto al que perteneces; te agradecemos tus respuestas y te recordamos que son anónimas:

4. Nombre del instituto en el que trabajas: *(desplegable con las veinte opciones)*

Necesitamos que nos facilites tu DNI, te recordamos que este será tratado de manera totalmente confidencial y nos ayudará a poder realizar un seguimiento y estudios relacionados en un futuro:

5. DNI:

Opcionalmente, si quieres facilitar tu correo electrónico, te remitiremos los resultados del estudio:

Opcional 6. Correo electrónico de contacto:

Parte 4. Participación en el programa de formación “Bienestar docente”

[esta parte se incluye en las evaluaciones T2 y T3 en los cuestionarios enviados a los centros que han participado en la formación]

¿Has participado en el programa de formación? (dos opciones) Si No

Responde las siguientes preguntas a partir de la escala:

0	1	2	3	4	5	6
Nada	Muy poco	Poco	Neutro	Algo	Bastante	Totalmente

¿A cuántas sesiones has asistido?	0	1	2	3	4	5	6
¿En qué grado crees que las actividades realizadas en la formación te han servido en tu labor docente?	0	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida crees que la formación realizada favorece el bienestar del profesorado?	0	1	2	3	4	5	6
¿En qué grado recomendarías participar en el programa a un amigo o amiga docente?	0	1	2	3	4	5	6

Opcionalmente, tu opinión nos ayuda a mejorar. Aquí tienes espacio para realizar cualquier observación; puedes comentar que te ha aportado el programa, en que te ha servido en tu práctica docente y los motivos por los que lo recomendarías o no, así como cualquier propuesta o sugerencia que nos sirva para mejorar.

--

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 2. Programa de liderazgo: Bienestar docente.

Sesión 1.		Recursos y motivación	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O1.1. Conocer el concepto de recurso y demanda laboral en el marco de la teoría JD-R.</p> <p>O1.2. Reflexionar acerca de los mecanismos que promueven el engagement laboral en docentes, identificando los recursos y demandas laborales.</p> <p>O1.3. Aplicar la metodología de survey feedback para interpretar los resultados del informe de evaluación y acordar propuestas de acción.</p> <p>O1.4. Favorecer la SNB de los participantes favoreciendo la participación, la comunicación y la relación entre ellos.</p>		<p>C1.1. Teoría de demandas y recursos laborales JD-R.</p> <p>C1.2. Proceso de motivación.</p> <p>C1.3. Recursos y demandas laborales.</p> <p>C1.4. Engagement laboral.</p> <p>C1.5. Metodología survey feedback.</p>	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A1.1. Dinámica inicial role-playing: “Recursos laborales”</p> <p>Cada grupo tiene como reto realizar una figura en 3D. Las instrucciones y exigencias son diferentes en cada caso (tiempo del que disponen, modelos de referencia, posibilidad o no de comunicarse verbalmente) y los materiales de cada grupo (número de tijeras, cartulinas, bolígrafos, plantillas, celo, etc.) son distintos.</p>		Grupos de 4 – 5	30 min
<p>A1.2. Presentación inicial: “Yo soy...”</p> <p>Sentados en semicírculo, se les invita a reflexionar individualmente de cómo se han sentido en la dinámica anterior. Se presentan las formadoras, e invitan a cada participante a presentarse y expresar como se han sentido en la dinámica anterior.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A1.3. Presentación participativa: “Teoría JD-R”</p> <p>Se retoman las sensaciones expresadas por los participantes para conectarlas con la presentación teórica: demandas y recursos laborales, proceso de motivación y engagement. Se promueve la participación interactuando con preguntas y ejemplos.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A1.4. Dinámica: “Bienestar docente y engagement”</p> <p>Se reparte un esquema con diferentes demandas y recursos laborales. En grupos debaten sobre los factores que influyen en el bienestar y la motivación de un docente, clasificándolos en demandas y recursos. Elaboran un sencillo mural que recoja el trabajo en grupo.</p>		Grupos de 4 -5	30 min
<p>A1.5. Presentación: “Survey feedback. Informe de resultados I”</p>		Gran grupo	20 min
<p>A1.6. Actividad: “Survey feedback. Informe de resultados II”</p> <p>Interpretan el informe, buscan las causas y realizan propuestas de mejora.</p>		Grupos de 4 -5	40 min
<p>A1.7. Puesta en común, tarea semanal, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea semanal: “Survey feedback”</p>		Departamento	50 min

Sesión 2.		Necesidad de autonomía	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O2.1. Conocer la SNB como proceso que favorece la motivación en base a la teoría SDT.</p> <p>O2.2. Comprender la necesidad de autonomía, así como las estrategias que la favorecen.</p> <p>O2.3. Reconocer las propias fortalezas.</p> <p>O2.4. Permitir la participación activa y la expresión de los propios puntos de vista.</p>		<p>C2.1. Teoría de autodeterminación SDT.</p> <p>C2.2. Satisfacción de necesidades básicas.</p> <p>C2.3. Necesidad de autonomía.</p> <p>C2.4. Escucha activa.</p> <p>C2.5. Respeto y tolerancia.</p>	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A2.1. Actividad inicial de reflexión: “Mis fortalezas”</p> <p>Cada participante tiene un listado con diferentes fortalezas, del que escogen las cinco con las que más se identifican. En un folio realizan un mapa con sus fortalezas.</p>		Individual	30 min
<p>A2.2. Dinámica: “Reconozco tus fortalezas”</p> <p>Una persona de la pareja muestra su mapa y expresa: “Mis fortalezas son...”, la otra persona le escucha en silencio y cuando termina responde: “Veo que tus fortalezas son...”. Posteriormente se intercambian los papeles y realizan la dinámica con otra pareja.</p>		Parejas	20 min
<p>A2.3. Actividad de reflexión: “Mis actitudes y valores en mi trabajo”</p> <p>Realizan dos listados, primero uno de aquellos valores que consideran importantes en su trabajo, a continuación, otro con comportamientos o actitudes que tienen habitualmente. Relacionan ambos listados y seleccionan cuatro parejas de “actitudes + valores” importantes para ellos creando un segundo mapa.</p>		Individual	20 min
<p>A2.4. Presentación participativa: “Teoría SDT. Satisfacción de necesidades básicas. Necesidad de autonomía”</p> <p>Se realiza una presentación teórica breve y se explican diferentes estrategias que apoyan la autonomía como son: la autorreflexión, la expresión de las propias ideas, la escucha activa, el reconocimiento mutuo, la aceptación de las diferencias.</p>		Gran grupo	30 min
<p>A2.5. Actividad: “Actitudes y valores en mi trabajo”</p> <p>Ponen en práctica las estrategias presentadas. Por turnos, cada miembro expresa al resto del grupo las actitudes o comportamientos docentes que considera importantes en relación con sus valores.</p>		Grupos de 3 -4	30 min
<p>A2.6. Dinámica: “¿Cómo satisfacer la necesidad de autonomía?”</p> <p>Entre todos, piensan situaciones laborales en las que sientan satisfecha su necesidad de autonomía y las expresan al resto completando una frase del tipo: “Cuando... yo siento que tengo libertad/ capacidad de elección/aporto individualmente/ decido por mi mism@...”. Cada miembro del equipo propone 2 o 3 frases al resto y crean un mural donde gráfica y simbólicamente las reflejan.</p>		Grupos de 3 -4	30 min
<p>A2.7. Puesta en común, tarea semanal, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea semanal: “Registro diario: actitudes y valores en mi trabajo”</p>		Individual	50 min

Sesión 3.		Necesidad de relación	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O3.1. Reconocer la necesidad de relación, así como prácticas que la favorecen.</p> <p>O3.2. Realizar dinámicas grupales que favorecen el ambiente de equipo y el sentimiento de pertenencia.</p> <p>O3.3. Realizar un seguimiento del survey feedback.</p>		<p>C3.1. Teoría de autodeterminación SDT.</p> <p>C3.2. Satisfacción de necesidades básicas.</p> <p>C3.3. Prácticas y actitudes que satisfacen la necesidad de relación.</p> <p>C3.4. Escucha empática.</p> <p>C3.5. Sentimiento de pertenencia.</p>	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A3.1. Dinámica inicial role-playing: “Comunicación”</p> <p>Las parejas se disponen en dos círculos concéntricos enfrentados, de manera que, para cada rol, se cambia de pareja. Mientras uno explica un acontecimiento concreto que le ha sucedido, la persona que escucha actúa siguiendo diferentes roles: interrumpe, realiza muchas preguntas, cuenta algo similar que le haya pasado, se pone a mirar hacia otro sitio, expresa aburrimiento, etc. A continuación, se intercambian y quien hablaba pasa a escuchar.</p>		Parejas	20 min
<p>A3.2. Presentación participativa: “Comunicación y relación”</p> <p>Se presentan estrategias de comunicación que favorecen la escucha empática y las relaciones interpersonales.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A3.3. Dinámica: “Escucha empática”</p> <p>Piensen en un día o situación laboral en el cual hayan disfrutado, se hayan sentido bien, contentos. Mientras uno se expresa, la persona que escucha pone en práctica las estrategias que favorecen la empatía, prestando atención, favoreciendo el contacto visual y mayoritariamente en silencio. Posteriormente intercambian roles.</p>		Parejas	20 min
<p>A3.4. Dinámica: “Somos un equipo”</p> <p>Se dividen en grupos y se les proponen diferentes retos y juegos a superar por equipos, en los que tienen que colaborar.</p>		Grupos de 4 -5	30 min
<p>A3.5. “Survey feedback II”: Se presentan las propuestas de acción elaboradas por cada departamento y recogidas en un documento común. Se reconoce el trabajo realizado y se explica que el documento se puede modificar y ampliar a lo largo del curso.</p>		Gran grupo	30 min
<p>A3.6. Presentación participativa: “Misión y valores de equipo”</p>		Gran grupo	10 min
<p>A3.7. Actividad: “Valores compartidos. Misión compartida”</p> <p>Ponen en práctica las estrategias de comunicación. A partir de sus valores individuales, escogen cuatro valores que les definan como equipo docente. Posteriormente, elaboran la “Misión” y realizan propuestas de acción en el centro en base a dichos valores y misión.</p>		Grupos de 4 -5	30 min
<p>A3.8. Puesta en común, tarea semanal, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea semanal: “Misión y valores de nuestro departamento”</p>		Departamento	50 min

Sesión 4.		Necesidad de competencia	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O4.1. Reconocer y valorar los talentos, competencias y habilidades propios respecto la labor docente.</p> <p>O4.2. Conocer la necesidad de competencia, su relación con la teoría JD-R y las estrategias que la favorecen.</p> <p>O4.3. Dar feedback positivo y expresarse de manera auténtica.</p>		<p>C4.1. Estrategias que satisfacen la necesidad de competencia.</p> <p>C4.2. Mapa Ikigai.</p> <p>C4.3. Feedback positivo.</p> <p>C4.4. Expresión auténtica.</p>	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A4.1. Dinámica inicial: “Mapa Ikigai”</p> <p>Se proyecta y explica brevemente el mapa Ikigai como a partir de “aquello que amas”, “aquello que el mundo necesita”, “aquello en lo que destacas” y “aquello por lo que te pagan”, se pueden definir la misión, vocación, profesión y pasión. En una hoja DIN A3 representa el mapa, pensando en su labor docente.</p>		Individual	20 min
<p>A4.2. Actividad: “Demandas: dificultades y retos”</p> <p>En parejas hablan por turnos de 10 minutos cada uno. Primero quien habla explica el mapa realizado y a continuación expresa las demandas que encuentra en su labor docente y suponen una dificultad o un reto; la persona que escucha lo hace de una manera empática, mayoritariamente en silencio. Luego cambian los roles.</p>		Parejas	20 min
<p>A4.3. Presentación participativa: “Necesidad de competencia”</p> <p>Se presenta el concepto de competencia como necesidad básica y se relaciona con los recursos y demandas laborales. Como diferentes recursos, prácticas (la formación y el desarrollo profesional) y estrategias (el feedback positivo, delegar tareas) la favorecen.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A4.4. Actividad de reflexión: “Crecer profesionalmente”</p> <p>Se reflexiona a cerca de tres temas: (1) ponen en común las demandas laborales que se relacionan con su tarea docente, (2) se reflexiona sobre los recursos y prácticas con los que cuentan y aquellos que pueden ayudarles y (3) se proponen acciones formativas o de desarrollo profesional, individuales y grupales.</p>		Grupos de 3 -4	40 min
<p>A4.5. Actividad de reflexión: “Ante las dificultades...”</p> <p>Tras las dinámicas grupales, eligen entre una y tres dificultades que estén presentes en su trabajo y repercutan negativamente en su bienestar. Escriben un listado con diferentes opciones (recursos, prácticas, estrategias) que pueden desarrollar, indicando como.</p>		Individual	20 min
<p>A4.6. Actividad: “Feedback positivo”</p> <p>Hablan por turnos 10 minutos cada uno, expresando ante las demandas y dificultades que encuentran en el trabajo, diferentes estrategias para abordarlas. Al finalizar, la persona que escucha da un feedback positivo, enumerando los recursos y estrategias que ha dicho que puede poner en práctica. Intercambian roles.</p>		Parejas	40 min
<p>A4.7. Puesta en común, tarea semanal, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea semanal: “Compartiendo las dificultades. Feedback positivo”</p>		Departamento	40 min

Sesión 5.		Liderazgo	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O5.1. Partir de la propia idea de liderazgo para construir un modelo de liderazgo docente.</p> <p>O5.2. Reconocer el papel del líder y su influencia en el engagement laboral, en base a la teoría JD-R y SDT.</p> <p>O5.3. Valorar las competencias de liderazgo.</p>		<p>C5.1. Relación entre liderazgo y engagement laboral, teoría JD-R y SDT.</p> <p>C5.2. Engagement del líder.</p> <p>C5.3. Dimensiones del liderazgo EL: empoderar, conectar y fortalecer.</p>	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A5.1. Dinámica inicial de reflexión: “Líder”</p> <p>Se les invita a pensar en una situación profesional donde se vean como un/a líder; reflexionan sobre sus pensamientos, sensaciones y acciones y elaboran un dibujo que la simbolice. Si a algún participante no se le ocurre ninguna, individualmente se les dice que en su labor docente lideran a un grupo de alumnos y lo enfoquen desde ahí.</p>		Individual	20 min
<p>A5.2. Dinámica: “El líder que yo soy”</p> <p>Cada miembro del grupo presenta al resto su dibujo durante 5 minutos; hablando de sus fortalezas y cualidades personales como líder. El resto, practica una escucha activa y puede realizar preguntas sobre detalles del dibujo que le ayuden a profundizar.</p>		Grupos de 4 -5	30 min
<p>A5.3. Actividad de reflexión: “Liderazgo docente”</p> <p>Se les invita a construir un “modelo de liderazgo” que incluya las fortalezas y comportamientos de cada uno de los miembros del equipo. Se les pide que los agrupen escogiendo entre 4 y 8 rasgos que consideren clave. Realizan un mural sencillo y escriben un título a su trabajo. Se cuelgan los murales en la sala.</p>		Grupos de 4 -5	30 min
<p>A5.4. Dinámica: “Liderazgo docente II”</p> <p>Se explica la dinámica a realizar: en cada grupo, un único representante explicará en 5 minutos el modelo realizado en el mural; el resto de participantes libremente escogen cual quieren conocer y acuden a la explicación. Se realiza tres veces y así tres personas explican el mural y pueden conocer tres modelos diferentes. Las formadoras escuchan las presentaciones para posteriormente, incluirlas en la explicación teórica y dar feedback positivo.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A5.5. Presentación participativa: “Liderazgo y motivación”</p> <p>Sentados en semicírculo se comienza reconociendo el potencial de liderazgo que hay en el grupo. Se expone, en base a artículos científicos, como la satisfacción de las necesidades básicas es uno de los mecanismos que media entre un liderazgo positivo y la motivación o engagement, en los ámbitos académico y laboral. Se presentan las dimensiones del liderazgo EL: empoderar, conectar y fortalecer.</p>		Gran grupo	30 min
<p>A5.6. Actividad: “¿Cómo lidero?”</p> <p>Cada persona expresa en 10 minutos, en base a los modelos, sus fortalezas como líder y las áreas de mejora y estrategias a desarrollar.</p>		Parejas	30 min
<p>A5.7. Puesta en común, tarea semanal, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea semanal: “Registro diario: ¿cómo lidero?”</p>		Individual	50 min

Sesión 6.		Empoderar, conectar y fortalecer	
Objetivos de aprendizaje		Contenidos	
<p>O6.1. Integrar las diferentes estrategias para nutrir la autonomía, la relación y competencia como parte de la práctica docente y de un estilo de liderazgo positivo.</p> <p>O6.2. Poner en práctica las estrategias de liderazgo EL para empoderar, conectar y fortalecer.</p>		C6.1. Estrategias de liderazgo para nutrir la autonomía, la relación y la competencia.	
Actividades		Organización	Tiempo
<p>A6.1. Presentación: “Nutrir la autonomía”</p> <p>Se hace un breve recordatorio de las actitudes, comportamientos y estrategias del líder que nutren la necesidad de autonomía.</p>		Gran grupo	10 min
<p>A6.2. Dinámica role-playing: “Empoderar”</p> <p>Una persona tiene el rol de líder, otra el de un miembro de su equipo y el resto observan. El líder tiene que poner en práctica diferentes estrategias que favorezcan la autonomía, ante la situación que le plantea la otra persona (rol ficticio), relacionada con un problema o conflicto laboral. En cada grupo trabajan cuatro situaciones intercambiando roles.</p>		Grupos de 3 -4	20 min
<p>A6.3. Dinámica: “Empoderar: nutrir la autonomía”</p> <p>Se realiza la dinámica anterior con dos situaciones nuevas, permitiendo que todo el grupo las observe y pueda comentarlas y dar feedback positivo; para ello se piden voluntarios para el rol de líder y de miembro del equipo.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A6.4. Presentación: “Valores compartidos”</p> <p>Se ponen en común los trabajos realizados en torno a la misión y valores de los diferentes grupos y departamentos. A partir de ellos, se escogen los valores del centro por consenso, eligiendo entre 3 y 6 valores compartidos en los que todos estén de acuerdo.</p>		Gran grupo	20 min
<p>A6.5. Dinámica: “Nutrir las relaciones”</p> <p>Cada participante reflexiona en torno a lo que hace para sentirse parte de un grupo y para favorecer que otros se sientan parte.</p>		Grupos de 4 -5	20 min
<p>A6.6. Dinámica: “Conectar”</p> <p>Proponen entre 5 y 10 actividades o prácticas que pueden realizar en para mejorar las relaciones y favorecer el ambiente de equipo.</p>		Individual	20 min
<p>A6.7. Actividad: “Fortalecer: nutrir la competencia”</p> <p>Sentados en parejas en dos círculos concéntricos, comparten por turnos, 3 minutos cada uno. Primero, que han aprendido de ellos mismos en la formación (sus fortalezas, su misión como docentes, su capacidad de liderazgo); con 3 personas diferentes. A continuación, con 3 personas distintas, les dan feedback positivo sobre sus competencias y habilidades docentes, así como de liderazgo.</p>		Parejas	40 min
<p>A6.8. Puesta en común, tarea de seguimiento, cierre de la sesión.</p>		Gran grupo	30 min
<p>Tarea de seguimiento: “Empoderar, conectar y fortalecer”</p>		Departamento	50 min

Anexo 3. Cronograma de la intervención

Curso 2021 / 2022

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
IES A, B, C (GE1)	Fase 1 Reuniones	Fases 2 Pre T1 Análisis	Fase 3b S1. S2. S3.	Fase 3b S4.	Fase 3b S5. S6.	Fase 4 Post T2 Análisis	Fase 5a Reuniones			Fase 6 FU T3 Análisis
IES D, E, F (GE2)	Fase 1 Reuniones	Fases 2 Pre T1 Análisis	Fase 3a Reuniones CCP			Fase 4 Pre T2 Análisis	Fase 5b S1. S2. S3.	Fase 5b S4.	Fase 5b S5. S6.	Fase 6 Post T3 Análisis
IES G, H, I, J (GCLE)	Fase 1 Reuniones	Fases 2 Pre T1 Análisis	Fase 3a Reuniones CCP			Fase 4 Pre T2 Análisis	Fase 5a Reuniones CCP			Fase 6 Pre T3 Análisis

Curso 2022 / 2023. Propuesta para continuar con el programa de evaluación e intervención durante un segundo curso escolar.

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
IES A, B, C (GE1)	Fase 7 Reuniones	Fase 8 Follow-up T4	Fase 9a Reuniones			Fase 10 Post T5 Análisis	Fase 11 Reuniones			Fase 12 FU T6 Análisis
IES D, E, F, G (GE2)	Fase 7 Reuniones	Fase 8 Follow-up T4	Fase 9 ^a Reuniones			Fase 10 Post T5 Análisis	Fase 11 Reuniones			Fase 12 FU T6 Análisis
IES H, I, J (GCLE)	Fase 7 Reuniones	Fase 8 Pre T4	Fase 9b Int 3 S1. S2. S3.	Fase 9b Int 3 S4.	Fase 9b Int 3 S5. S6.	Fase 10 Post T5 Análisis	Fase 11 Reuniones			Fase 12 FU T6 Análisis

Anexo 4. Presupuesto

Presupuesto del Programa Bienestar docente	Unidades	€/unidad	Total
Personal. Dos expertas “Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos”			
Evaluación en 10 institutos de educación secundaria			
Fase 2. Cuestionarios y análisis T1 e informe inicial	1	600 €	600 €
Fase 4. Cuestionarios, análisis T2 e informe resultados.	1	1200 €	1200 €
Fase 6. Envío de cuestionarios, análisis T3 e informe final.	1	2400 €	2400 €
subtotal			4200 €
Reuniones			
Fase 1. Reuniones (3 reuniones de 1 hora en 10 IES)	30 horas	30€/h	900 €
Fase 3a. Survey Feedback (2 reuniones de 1,5 horas en 7 IES)	21 horas	30€/h	630 €
Fase 5a. Survey Feedback (2 reuniones de 1,5 horas en 7 IES)	21 horas	30€/h	630 €
subtotal	72 horas	30€/h	2160 €
Intervención en liderazgo positivo (x2 formadoras expertas)			
Fase 3b. Intervención (6 sesiones de 4 horas en 3 IES)	72 horas x2	120€/h	8640 €
Seguimiento de los participantes y feedback.	72 horas	30€/h	2160 €
Fase 5b. Intervención (6 sesiones de 4 horas en 3 IES)	72 horas x2	120€/h	8640 €
Seguimiento de los participantes y feedback.	72 horas	30€/h	2160 €
subtotal	60 horas		21600 €
Material. 150 participantes. Fotocopias, folios, bolígrafos, rotuladores, ceras, etc. Merienda: fruta, frutos secos, galletas, bebidas.	150	30€/ud	4500 €
Desplazamientos y dietas. 36 sesiones presenciales x2 formadoras.	36x2	30€/ud	2160 €
Recursos y equipamientos. Cedidos por el instituto. Aulas, mobiliario, suministro de luz, proyector, ordenador.		0€	0€
Total costes directos			34620 €
Costes indirectos 5%			1731 €
Presupuesto total			36351 €

Estimación del coste por participante en el programa

Coste total intervención	36351 €
Coste por participante beneficiario de la intervención (6 institutos x 25 participantes = 150 participantes) 30 horas de formación	242,34€ por participante 8,08 € / hora / participante

Anexo 5. Escala de categorización de competencias

Tabla. Escala 1-4 que hace referencia a la categorización de las competencias	
1	Se constata la existencia del conocimiento y las habilidades básicas pero la competencia está insuficientemente desarrollada.
2	Se constata la competencia para desempeñar tareas pero su desempeño requiere guía y supervisión.
3	Se constata la competencia para desempeñar tareas básicas de dicha competencia sin guía ni supervisión.
4	Se constata la competencia para realizar tareas complejas sin guía ni supervisión.

Agradecimientos

Gracias a mi familia

y a todas las personas con quienes he compartido parte de mi vida.

Carla Bonet Cuenca