
Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado¹

Contributions from Positive Psychology Applied to Teacher Training

JOSEP GUSTEMS CARNICER

Universidad de Barcelona
jgustems@ub.edu

LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ

Universidad de Barcelona.
lsanchezg@ub.edu

Resumen: Este trabajo presenta las aportaciones empíricas y teóricas de la Psicología Positiva, enfatizando su relación con la teoría moral aristotélica. La investigación empírica llevada a cabo desde la Psicología Positiva apoya un cierto modelo teórico del bienestar, próximo a la tesis moral aristotélica: la felicidad y el bienestar consisten en el ejercicio de las virtudes. Las implicaciones que para la educación se derivan son importantes, especialmente en la formación del profesorado. Si sus resultados son correctos, necesitamos prestar una mayor atención a las virtudes y a las fortalezas de carácter, tanto en la práctica docente como en las políticas educativas.

Palabras clave: psicología positiva; Aristóteles; formación del profesorado; fortalezas de carácter.

Abstract: This paper presents the empirical and theoretical results of Positive Psychology, emphasizing its relation with Aristotelian moral theory. Empirical research in Positive Psychology contributes a certain theoretical model about well-being, close to the Aristotelian moral thesis that happiness and well-being consists in the exercise of virtues. The implications for education that be derived are important, especially in teacher's training. If its results are correct, we need to pay major attention to virtues and character strengths, both in teaching practice and education policies.

Keywords: positive psychology; Aristotle; teaching training; character strengths.

¹ Este artículo ha contado con el soporte del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE) de la Universitat de Barcelona (UB), convocatoria 2010-12, y con el de ARCE 2010.

INTRODUCCIÓN

En qué consiste vivir una buena vida? ¿Cuáles son los rasgos de carácter y el tipo de instituciones y de sociedad que nos permiten vivir una vida feliz y próspera? ¿Qué relación existe entre vivir una buena vida y ser una buena persona? ¿Se puede enseñar y aprender a vivir una buena vida? ¿Debería tener el profesorado un determinado perfil en tanto que formadores de futuros ciudadanos y agentes morales? Estas son preguntas entorno a las cuales se vertebra buena parte del pensamiento moral, político y pedagógico. Sin embargo, diversos autores y diversas tradiciones teóricas han cuestionado, cuando no negado, la posibilidad de ofrecer una teoría que les dé respuesta. Entre otras razones, se suele aludir al carácter fundamentalmente egoísta de nuestras acciones motivadas por el interés propio, o al hecho de que los juicios morales varíen según el contexto histórico y cultural en el que se formulen, o al hecho de que la moralidad no parezca ser una actividad racionalmente vinculante, o a un cierto escepticismo respecto a la función del profesorado en la formación de valores morales y políticos. Respecto a esto último, cabe destacar la tendencia a conceptualizar la sociedad actual como una sociedad de la información y del conocimiento, donde aspectos relacionados con los rasgos de carácter de las personas, su formación como ciudadanos y agentes morales, parece haber perdido valor.

Una de las teorías morales más influyentes, es la que presenta Aristóteles en *Ética a Nicómaco*. La teoría aristotélica sitúa la felicidad, la virtud, la razón práctica y las emociones en el centro de la explicación de en qué consiste vivir una buena vida. Como veremos en este trabajo, una de las líneas de pensamiento de la psicología contemporánea, la llamada Psicología Positiva, parte de estos supuestos aristotélicos para elaborar una teoría del bienestar. Según esta perspectiva, la psicología no está sólo vinculada a la medicina o a la enfermedad, sino a las emociones, los rasgos de carácter y las instituciones que permiten desarrollar una vida feliz y próspera (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de la Psicología Positiva, destacando los estudios y resultados empíricos que se han obtenido dentro de esta corriente de pensamiento, y que contribuyen a un modelo del bienestar y de la buena vida. Si los resultados establecidos por la psicología positiva son correctos, estaríamos ante una teoría psicológica cercana a la tesis morales de Aristóteles: la felicidad y el bienestar consistirían en el ejercicio de la virtud. Las implicaciones de esta tesis en el ámbito de la educación son evidentes. En concreto, nos interesa destacar las consecuencias que estos resultados pueden tener en la formación del profesorado.

ARISTÓTELES: FELICIDAD Y VIRTUD

En *Ética a Nicómaco*, Aristóteles sostiene que la felicidad, la *eudaimonia*, vivir una buena vida, es lo que todos los seres humanos perseguimos. La felicidad sería, por tanto, el principio básico de la acción moral, el bien supremo que todos buscamos y al que el resto de bienes estarían supeditados. En la teoría aristotélica, la felicidad no debe entenderse en términos de un cierto estado psicológico de placer, sino como una *actividad*, la actividad de vivir bien. La felicidad no *ocurre* en nosotros, no se da por mera casualidad o se produce por azar, sino que es algo que deberemos perseguir, realizar y ejercitar.

Ahora bien, ¿en qué consiste la felicidad? Para responder a esta cuestión, Aristóteles se pregunta por la función (*ergon*) del ser humano, concluyendo que es “la actividad de su alma según razón”. Vivir bien consistiría en realizar actividades que estén causadas por la razón, y que ésta a su vez esté guiada por la virtud. La felicidad consiste en ejercitar una actividad virtuosa guiada por la razón, (*Ética a Nicómaco* 1098a 6-18).

Aristóteles reconoce que para ser feliz también se necesitan otros bienes subsidiarios como, por ejemplo, la salud, la riqueza, la belleza física, el poder, los amigos, etc. Difícilmente se puede ser virtuoso si no se dan una serie de condiciones naturales y sociales que hacen posible la adquisición de virtudes. Aristóteles piensa que los seres humanos no pueden alcanzar la felicidad si no viven en comunidades que refuercen los buenos hábitos, y que generen las condiciones necesarias para que sus ciudadanos puedan llevar una buena vida. Por tanto, hay una parte de la vida moral que quedaría supeditada a la suerte, a la contingencia, pero la actividad en sí misma no, ya que es algo que depende esencialmente de nosotros.

¿Cuáles son las virtudes o habilidades que nos hacen felices? Según Aristóteles hay dos tipos de virtudes: las intelectuales (sabiduría, inteligencia y prudencia) y las éticas o virtudes de carácter (liberalidad y templanza). Todos nacemos con la capacidad de ser felices, pero debemos desarrollar los hábitos adecuados y adquirir la razón práctica necesaria para alcanzar dicha felicidad. En el Libro II de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles dice que las virtudes intelectuales tienen su origen en la enseñanza, y las éticas o de carácter en la costumbre (1103a 11-14). Las virtudes son hábitos, aunque no todos los hábitos son virtudes. Hay varios aspectos que diferencian hábitos y virtudes. Por ejemplo, en lo que respecta a su cualificación hay hábitos buenos y hábitos malos. Los hábitos malos son los vicios. Los hábitos buenos, en cambio, sirven para que cumplamos nuestro *ergon*, que como sabemos consiste en llevar una buena vida. A través de la costumbre, es decir, del ejercicio de las virtudes, adquirimos una tendencia o disposición a tener los sentimientos

adecuados en las distintas circunstancias en las que se puede realizar la acción. Es decir, las virtudes nos permiten dar respuestas emocionales apropiadas a cada circunstancia concreta. Además, las virtudes serían una condición intermedia entre un estado de exceso y otro de deficiencia:

“El que disfruta de todos los placeres y de ninguno se abstiene se hace licencioso, y el que los rehúye todos como los rústicos, una persona insensible. Así, pues, la templanza y la fortaleza se destruyen por el exceso y por el defecto, y el término medio los conserva” (II, 2 1104a).

“El punto medio y adecuado está determinado por las circunstancias concretas del individuo. La persona virtuosa conseguiría encontrar ese punto intermedio a través de la deliberación racional práctica” (*Ética a Nicómaco* 1106a 35, 1107b 1-2).

¿Qué debería enseñar un profesor? Una de sus funciones sería enseñar a dar respuestas emocionales apropiadas. Todos poseemos la capacidad de ser virtuosos, pero esa capacidad requiere de un ejercicio, de una práctica continuada que los profesores, deberían facilitar. De nuevo, es importante destacar que no se trata de que el profesor transmita unos contenidos morales o políticos concretos, sino ayudar a adquirir una sabiduría práctica en la que confluyen virtudes intelectuales y éticas.

LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El modelo filosófico aristotélico de la buena vida, ha encontrado apoyo científico en la psicología positiva. En los últimos años, los científicos del comportamiento han centrado la atención en los aspectos positivos de la psyche humana (Myers, 2000). Una de las conceptualizaciones que se han desarrollado en este sentido es la llamada psicología positiva, desde su comienzo en 1998 (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) que se apoya en Aristóteles y en muchos otros autores de la filosofía y la pedagogía, como santo Tomás de Aquino, Dewey, Allport, Thorndike, Erikson, Maslow, Greenberger, Jahoda, Ryff, Kohlberg, Gardner, etc (Peterson y Seligman, 2004). Siguiendo la tradición filosófica aristotélica, la psicología positiva se centra en las emociones, rasgos e instituciones positivas (Seligman, 2002). La psicología positiva amplía, de este modo, el marco de investigación y de actuación de la Psicología y, en particular, de la Psicología Clínica y de la Salud (Vázquez et al. 2009). Así, la Psicología no es solo una especialidad dedicada a la enfermedad o la salud mental, sino que se ocupa de un amplio abanico de temas tales como el

trabajo, la educación, la inclusión, el amor, el crecimiento, o el juego (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Como Aristóteles, los autores de la psicología positiva argumentan que la sabiduría práctica es la virtud principal del ser humano, ya que nos permite adoptar las mejores decisiones acerca del tipo de conducta que debemos realizar en diferentes contextos. Siguiendo también a Aristóteles, dichos autores defienden que es el hábito y la ejercitación del buen carácter lo que nos permite llevar una “buena vida”.

La psicología positiva se apoya en un peculiar modelo de individuo desarrollado a partir de la cultura popular estadounidense desde finales del siglo XVIII, un modelo, que podemos denominar “individualismo positivo”, que difunde contenidos de la psicología, la medicina y la economía, a través de cientos de manuales de autoayuda. El tema central es el poder del pensamiento individual para imponerse a la enfermedad, la materia y al mundo, atraer la riqueza y la salud y conseguir la felicidad. Sin embargo, en la actualidad, la psicología positiva trata de distanciarse de los aspectos metafísicos más ostensibles del individualismo positivo, aunque mantiene cierta concepción ahistórica, asocial y subjetivista del individuo (Cabanas y Sánchez, 2012).

La psicología positiva resulta complementaria al modo habitual de contemplar la realidad psicológica, pues pretende desarrollar también modelos de prevención (Vazquez, Hervás y Ho, 2006). Las investigaciones en prevención han descubierto que hay fortalezas humanas que actúan como amortiguador de las enfermedades mentales (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

VIRTUDES Y FORTALEZAS

Según Aristóteles las virtudes son las que nos permiten llevar una buena vida, ser felices, actuar moralmente, ser buenos ciudadanos, y alcanzar el bienestar. Pues bien, en el caso de la psicología positiva son las fortalezas o rasgos de carácter lo que nos permite alcanzar ese tipo de vida. Ambos planteamientos se centran en las características del sujeto más que en las características de la acción en sí misma. La diferencia de estas propuestas teóricas con, por ejemplo, presupuestos utilitaristas es clara. Desde un punto de vista utilitarista la buena vida, el bienestar, la felicidad, se conseguirían en la medida en que se lleven a cabo determinadas conductas que conduzcan a una mayor felicidad global, independientemente de los rasgos de carácter que la hayan motivado. Desde la perspectiva de Aristóteles y de la psicología positiva sin unos determinados rasgos de carácter no sería posible la buena vida. Así, seguir una norma de conducta solo conduciría a la buena vida si conseguimos

que esas normas rijan nuestras acciones a lo largo del tiempo, gracias al ejercicio del autocontrol y la autorregulación (Baumeister y Exline, 2000).

Park, Peterson y Seligman (2004) elaboraron unos criterios para que un rasgo de carácter pueda ser considerado una fortaleza de carácter. Según ellos mismos dicen, a partir de las 7 virtudes cristianas, y de múltiples evidencias individuales, elaboraron unos *clusters* de significado para cada una de las fortalezas, que deberían cumplir al menos 8 de los siguientes criterios: ubicuidad, cumplimiento, moralmente valiosa, no perjuicio, contrario “no-feliz”, rasgo individual, medible, distintiva, modelo, prodigio, ausencia selectiva e institucional.

Peterson y Seligman empezaron el estudio de fortalezas *on line* en 2001 mediante el cuestionario VIA-IS (disponible en www.viacharacter.org). Desde enero a junio del 2001 el VIA-IS analizaba 20 fortalezas, a las que seguidamente se añadió la “modestia” y en 2002 el “perdón”, la “vitalidad” y el “humor”, hasta llegar a las 24 actuales (Peterson y Seligman, 2003). A lo largo de estos 12 años, la web ha recogido más de 1,3 millones de casos, lo que ha permitido la elaboración de gran cantidad de artículos científicos analizando aspectos sociodemográficos de la muestra, según edad, procedencia, género, profesión, nivel socio-económico, etc.

El cuestionario de fortalezas VIA-IS (Peterson y Seligman, 2004) es un cuestionario autoadministrado de 240 ítems, que utiliza una escala Likert de 5 puntos para medir el grado en que los sujetos se refieren a sí mismos como relevantemente fuertes (de 1 “muy distinto a mí” hasta 5 “muy parecido a mí”). El VIA-IS mide 24 fortalezas de carácter y cada una es valorada mediante 10 ítems. Los detalles relativos a la fiabilidad y la validez del VIA-IS son los siguientes: (a) la fiabilidad es buena en todas las escalas (>0.70); (b) la estabilidad de la correlación test-retest para todas las escalas en un periodo de 4 meses es substancial y en casi todos los casos se acerca a sus consistencias internas ($r_s=0.70$); (c) la validez como autoevaluación de los puntos fuertes correlaciona significativamente con sus calificaciones relativas ($r_s >0.5$); y (d) la validez relativa a calificaciones de amigos o familiares de las principales fortalezas correlaciona moderadamente con las autoinformadas en la mayoría de las 24 fortalezas ($r_s=0.3$) (Park, Peterson y Seligman, 2006).

En la Tabla 1 se presentan las 24 fortalezas con sus sinónimos.

Las 24 fortalezas de carácter presentan una doble dimensión: por un lado lo social frente a lo individual, y por otro los aspectos cognitivos y emocionales. De este modo, los autores del VIA-IS plantean un mapa de las 24 fortalezas según atiendan a este doble eje (cognitivo-emocional/social-individual).

Tabla 1. Listado de las 24 fortalezas de carácter (adaptada de Park, Peterson y Seligman, 2004)

Apreciación de la belleza (Excelencia, elevación)
Amor
Amor por aprender
Apertura de mente (Juicio, pensamiento crítico)
Autorregulación (Autocontrol)
Bondad (Amabilidad, generosidad, cuidado, compasión, empatía, altruismo)
Creatividad (Originalidad, ingenuidad)
Curiosidad (Interés, búsqueda de novedad, apertura a la experiencia)
Esperanza (Optimismo, orientación hacia el futuro)
Espiritualidad (Religiosidad, fe, propósito)
Gratitud
Humor (Alegría)
Igualdad (Equidad, justicia)
Integridad (Autenticidad, honestidad)
Inteligencia Social (Inteligencia emocional, inteligencia personal)
Liderazgo
Modestia (Humildad)
Perdón (Misericordia, gracia)
Persistencia (Perseverancia, Laboriosidad)
Perspectiva (Sabiduría)
Prudencia
Trabajo en equipo (Ciudadanía, lealtad, responsabilidad social)
Valentía (Valor)
Vitalidad (Entusiasmo, ánimo, vigor, energía)

Las fortalezas de carácter se plantean como constructos de carácter universal, pues las evidencias empíricas han demostrado estar remarcablemente presentes de forma similar en la población de 54 países a lo largo de los 5 continentes y de los 50 Estados de USA (Park, Peterson y Seligman, 2006). Se encontraron asimismo altos

grados de acuerdo (rango 75% a 100 %) en su presencia en culturas tan remotas entre sí como los Massai de Kenia, los Inuit de Groenlandia o los estudiantes de Illinois (Biswas-Diener, 2006).

Park, Peterson y Seligman (2004) demostraron que las fortalezas más puntuadas en el VIA-IS eran las asociadas con las relaciones interpersonales, y la interacción, mientras que las menos puntuadas estaban asociadas con la mente y el autocontrol. En orden descendente, las fortalezas de carácter más prevalentes en los humanos son: la bondad, la justicia, la honestidad, la gratitud y la obertura de mente (rango 3,91- 3,99) (Park, Peterson y Seligman, 2006). Este resultado indica una clara preferencia por ciertos rasgos psicológicos de tipo social, tal y como Aristóteles había señalado.

Además se estipula que la mayoría de personas tienen entre tres y siete (5 como promedio) fortalezas que constituyen el núcleo o la denominada “firma de fortalezas”, un conjunto de fortalezas que una persona posee, celebra y ejercita con frecuencia, vinculadas al propio sentido de identidad y de autenticidad (Peterson y Seligman, 2004). Varios estudios destacaron que la aplicación de la “firma de fortalezas” individuales está vinculada a las experiencias positivas en su conjunto, como la satisfacción con la vida, el bienestar y el sentido de la vida (Proctor et al. 2011).

FORTALEZAS DE CARÁCTER Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

Las investigaciones realizadas por la psicología positiva ofrecen, por tanto, una amplia evidencia empírica a favor de la filosofía moral aristotélica. De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico de las personas debe entenderse como el resultado de una vida bien vivida, especialmente en lo que respecta al crecimiento personal (99,48), las relaciones positivas (95,41) y la autoaceptación (90,80) (Ryff y Keyes, 1995).

La satisfacción vital –una evaluación global de la propia vida a lo largo del tiempo–, es un componente cognitivo del bienestar subjetivo, resultado de los eventos y experiencias de la vida y que correlaciona positivamente (0,44) con las fortalezas del individuo: los incrementos de virtud provocan más felicidad y satisfacción vital –especialmente entre los menos virtuosos (Ruch et al. 2007).

Respecto a las evidencias empíricas recogidas, firmemente asociadas con la satisfacción vital encontramos fortalezas del corazón: la esperanza ($r = 0,53$), la vitalidad ($r = 0,52$), la gratitud ($r = 0,43$), el amor ($r = 0,35$) y la curiosidad ($r = 0,39$). Y sólo débilmente asociadas con la satisfacción vital, en contraste, estarían la modestia, la apreciación de la belleza, la creatividad, el juicio y el amor por aprender (Park, Peterson y Seligman, 2004).

La esperanza (0,035) y la vitalidad (0,002) fueron los predictores positivos más importantes de la satisfacción con la vida en todas las edades (Proctor, Matlby y Linley, 2011), y en jóvenes también es remarcable el amor y la gratitud (Park y Peterson, 2009). Una alta satisfacción vital correlaciona con la ausencia de problemas sociales y psicológicos: los individuos que están satisfechos con la vida son buenos solucionadores de problemas, muestran mejor actividad laboral, tienden a ser más resistentes al estrés, y experimentan mejor salud física (Frisch, 2000).

A nivel individual, la esperanza se asocia con la perseverancia (Peterson y Barrett, 1987) y la vitalidad con la satisfacción en el trabajo (Peterson et al. 2009). La esperanza permite a las personas sobreponerse a la incertidumbre y mantenerse en su camino (Peterson y Park, 2006), siendo un eficaz predictor para continuar en una profesión. Asimismo, las personas esperanzadas están mejor psicológicamente (Chang y Sanna, 2001).

Las consecuencias que se derivan de estos resultados en el ámbito educativo son varias. Por un lado, el profesor debería ser alguien esperanzado, optimista y vital, capaz de transmitir a sus alumnos estos valores, además del amor y gratitud por las personas y el entorno. Pero también, se derivan implicaciones respecto a la política educativa, la cual debería prestar atención a las aspiraciones y la carrera profesional de los maestros, así como las condiciones en las que llevan a cabo su trabajo, y los modelos de formación y selección del profesorado. En los siguientes apartados tratamos algunos de estos temas.

VIRTUDES EN EL TRABAJO

En estos últimos tiempos hemos asistido a un incremento de los estudios sobre la organización del trabajo y sus mejoras en el ámbito personal y organizacional (Wright, 2003). Hoy día, el ambiente laboral es visto como uno de los entornos naturales de la psicología positiva, y por tanto, susceptible de ser estudiado como un contexto donde aplicar las fortalezas de carácter (Park y Peterson 2007).

Las experiencias positivas en el trabajo (como la satisfacción, el placer, el compromiso o el sentido) son el resultado de las circunstancias presentes en el puesto de trabajo que permiten o limitan la aplicación y desarrollo de los puntos fuertes de un individuo, su “firma de fortalezas” (Harzer y Ruch, 2012). Park y Peterson (2007) descubrieron que las personas apreciamos más un trabajo congruente con nuestra “firma de fortalezas” ($p = 0,001$).

Kahneman et al. (2004) encontraron que el trabajo no era tan placentero como otras actividades sociales (sexo, ocio) aunque en promedio, fue considerado como agradable, además puede proporcionar una estructura para el día a día, el contacto

social, la adquisición de respeto y una fuente de compromiso, desafío y significado (Diener y Seligman, 2004).

En la actualidad y dada la escasa contribución del incremento salarial para el bienestar, la consideración del resto de factores que conducen a la satisfacción en el trabajo resulta un imperativo para la correcta elección de un trabajo (Diener y Seligman, 2004). Las características de cada puesto de trabajo, por supuesto, marcan estas diferencias. La seguridad, los desafíos, la variedad y la responsabilidad deben estar presentes en grado óptimo para sentir un trabajo como satisfactorio (Warr, 1987). Pero lo que una persona aporte a su trabajo también resulta importante. Los que están socialmente comprometidos también son más propensos a sentirse satisfechos (Watson, 2000), sobre todo si coinciden con amigos en el lugar de trabajo (Rath, 2006).

Según los estudios de Park, Peterson y Seligman (2004) las fortalezas de carácter más asociadas al bienestar en el trabajo serían: la gratitud, la esperanza, la vitalidad, la curiosidad y el amor. En todas las profesiones analizadas a partir de los datos de la web (VIA-IS), la vitalidad predijo que el trabajo sería considerado como vocación ($r = 0,39$), placer ($r = 0,46$) y satisfacción vital general ($r = 0,53$) (Peterson et al. 2009).

La psicología positiva plantea tres orientaciones hacia la profesión, que recogen diversas tradiciones y que se han identificado como *trabajo* (beneficio material, $\eta^2 = 0,07$), *carrera* (adquisición de status, poder y autoestima, $\eta^2 = 0,02$) y *vocación* (recompensa y núcleo de uno mismo, $\eta^2 = 0,09$) (Peterson et al. 2009).

VOCACIÓN Y PROFESORADO

No cabe duda que la profesión de maestro exige un alto grado de compromiso y atención a los demás, una competencia profesional altamente valorada (Marín, Latorre y Blanco, 2010) algo que se ha asociado en múltiples ocasiones a la “vocación”. Las políticas educativas de algunos países, entre los que se incluye por ejemplo Reino Unido, toman en cuenta esta “llamada vocacional” o “misión” en la caracterización de la tarea de los educadores (Oancea y Orchard, 2012).

Estamos, pues ante una profesión singular, donde las competencias personales del profesor –sus fortalezas de carácter– jugarán un papel decisivo junto a sus conocimientos, valores y disposiciones a educar efectivamente a los demás. Siguiendo a Aristóteles, en un “buen maestro” se combina el conocimiento teórico (*episteme, theoretike*), la competencia técnica (*techné*) y la sabiduría práctica (*phronesis*) (Oancea y Orchard, 2012). Los buenos maestros deberán ser, también, buenas personas, pues la enseñanza deviene en última instancia una preocupación por el bienestar

de los demás –sus alumnos (Higgins, 2011) y su responsabilidad va más allá del aula en que trabaja: se dirige a la resolución comprometida de los problemas de su sociedad, de la superación de sus desigualdades y por tanto presenta una clara orientación moral (Byrd, 2012).

Esa dimensión moral de su compromiso profesional no es algo liviano, sino que debe ser abordado como uno de sus objetivos profesionales, y debe ser contemplado en los planes de formación del profesorado. Los datos de abandono de esta profesión en el marco de la OCDE son alarmantes, pues en algunos países, hay más maestros abandonando la profesión que estudiantes iniciando los programas de formación (OECD, 2008). Ante esto, debemos actuar en la línea de Hart et al. (2000) cuando explican que hay que reforzar el ánimo de los maestros mediante la claridad de rol, un mayor reconocimiento profesional, su participación en la toma de decisiones escolares, una carga de trabajo razonable, políticas eficaces de disciplina, promoción de estudiantes exitosos, planes de estudio coherentes, y la oportunidad de crecimiento profesional. Todas ellas resultan políticas eficaces para preservar el bienestar docente, potenciar los aspectos vocacionales y favorecer la selección de los mejores aspirantes a la profesión.

Vocación es compromiso y compromiso en el trabajo es la antípoda del *burnout*. Los empleados comprometidos tienen sensación de energía y de conexión efectiva con sus actividades laborales, y se ven a sí mismos capaces de hacer frente a las exigencias de su trabajo con vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al. 2002).

El trabajo visto como vocación es el que más recompensa, más satisface, los empleados no pretenden abandonar su profesión y causan menos días de baja laboral, alcanzan mayor edad en la profesión y consecuentemente mayor status (Wrzesniewski et al. 1997). De este modo el compromiso en el trabajo deviene una de las vías a la felicidad, a la *eudaimonia* aristotélica (Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

En general, los obreros ($M = 3,47$) están menos comprometidos con el trabajo que los directivos ($M = 4,40$), educadores ($M = 4,41$) o policías ($M = 4,14$) (Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006). Los maestros altamente comprometidos aportan a su trabajo perseverancia, inteligencia social, vitalidad y humor (Peterson, Park y Sweeney, 2008), convirtiendo el propio trabajo en el centro, pleno y significativo del individuo, una verdadera vocación o llamada.

UN TRABAJO EN EQUIPO

Una de las características y exigencias de la profesión de maestro es la necesidad de trabajar en equipos docentes. Las competencias sociales que se requieren para

ello son claves en la elección de esta profesión. El profesor está constantemente en contacto e interactuando con otras personas, ya sean alumnos, maestros o padres y madres. Mantener buenas relaciones con todo este entorno resulta fundamental, puesto que las buenas relaciones con los demás son una condición necesaria para la propia felicidad individual ($p < 0,001$) (Diener y Seligman, 2002). Asimismo una buena vida psicológica implica ser miembro activo de una comunidad social, y la profesión de profesor o maestro exige cada vez más esta implicación global en la vida de la comunidad (Peterson, 2006).

Incorporarse a un centro educativo exige la incorporación en algún equipo docente y la distinta formación de los mismos es algo que los directivos no deben dejar pasar por alto: el bienestar individual de los componentes de un equipo de profesores depende en gran parte de los rasgos positivos (como la esperanza, la gratitud o el amor) de uno o más de sus componentes (Park y Peterson, 2003). La adscripción de un nuevo profesor a un centro debería tener en cuenta este hecho para fortalecer sus relaciones y su correcta inclusión.

Otra forma de garantizar la inserción de un nuevo profesor es el *mentoring*, una institución que permite cultivar las emociones positivas y fortalecer las estrategias de afrontamiento del estrés (Duckworth, Steen y Seligman, 2005). El rol de los mentores es fundamental para el desarrollo de la sabiduría práctica que se requiere en la profesión docente (Gluck y Baltes, 2006). El apoyo obtenido mediante un líder bien consolidado en un centro educativo es fundamental para mantener un buen ánimo de los profesores (Peterson, Park y Sweeney, 2008). Asimismo, si la esperanza es una de las fortalezas de carácter del mentor, su influencia deviene decisiva para el aumento de afecto positivo percibido por el profesor novel (Folkman y Moskowitz, 2000).

MODELOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los hábitos, las virtudes, se adquieren desde jóvenes, dice Aristóteles (*Ética a Nicómaco* 1103b 23-25), y por otro lado, tampoco se producen de forma natural, sino que todos tenemos una aptitud universal “para recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre” (1102a 25-27). Las fortalezas de carácter también son educables, maleables. Si Aristóteles y la psicología positiva están en lo cierto, son las virtudes y rasgos de carácter lo que harán posible la buena vida, por lo que la conclusión es obvia: hay que enseñar a adquirir esas virtudes y fortalezas. Hay que enseñar a ejercerlas. Hay que enseñar sabiduría práctica, habilidades universales a todos, sobre todo a los maestros, encargados de instruir a las próximas generaciones (Gluck y Baltes, 2006).

El objetivo de la educación, pues, debe contemplar el desarrollo de las virtudes. Los maestros efectivos serán aquellos que puntúen alto en las fortalezas de carácter que les permitan desarrollar las competencias relevantes para su profesión, así como las de sus alumnos (Park y Peterson, 2009). Korthagen (2004) recomienda a los formadores de maestros identificar las cualidades personales de los futuros maestros y reforzar sus fortalezas durante su formación.

De entre los múltiples roles del maestro, el más aceptado (80,4 %) es el de “desarrollar valores universales”, algo que suele vincularse a conceptos como “carisma” (Ezer, Gilat y Sagee, 2010), y que otorga al maestro un rol moral más que académico o reflexivo (Sockett, 2008), alguien con una influencia efectiva sobre otras personas. La publicación por ejemplo, en 2011 de nuevas normas para los maestros en Inglaterra va en el mismo sentido: “mejorar la calidad y el propósito moral de la profesión docente” (Gove, 2011).

Parece que el profesorado de este nuevo milenio tiene, entre otros retos, el de afrontar las desigualdades sociales y cómo llevar el currículum a personas de todas las culturas (Byrd, 2012). No podemos permanecer neutrales ante los problemas tan significativos que se están viviendo en nuestras sociedades. La felicidad de las nuevas generaciones pasa por enseñarles a ser personas felices a través del ejercicio de la buena conducta.

La selección del profesorado antes o después de su periodo de formación debe contemplar un perfil adecuado que le permita sentir y provocar bienestar, ser un referente para sus alumnos y mantenerse largo tiempo en la profesión. La psicología positiva nos describe los rasgos de carácter que mejores resultados consiguen para este propósito. Las instituciones educativas (universidades, escuelas...) deberían ser sensibles a dichos resultados y propiciar sistemas formativos y selectivos que permitan el mayor éxito posible en la consecución de los perfiles profesionales más idóneos.

DESARROLLAR VIRTUDES Y FORTALEZAS

Aristóteles y la psicología positiva nos muestran que la educación de las virtudes no es automática, ni se ejerce solo desde la teoría. Se necesitan múltiples actuaciones en este sentido para lograr una influencia correcta sobre la acción. Las virtudes se transmiten a través de la influencia del ambiente, por contagio, y al maestro se le pide que sea afirmador de los valores familiares y sociales. Las virtudes y fortalezas se educan desde la experiencia y el ejemplo de maestros y compañeros, de ahí la importancia de una adecuada formación y selección de los profesionales implicados en la educación.

Siguiendo las directrices de Peterson y Seligman (2003), para desarrollar virtudes y fortalezas es necesario determinar mediante un debate a fondo qué es para cada cual una virtud y como la aplican y evalúan determinando un estándar en el grupo, pudiendo tomar también como casos reales los propios compañeros así como modelos de vida a partir de biografías, documentales o prensa escrita.

Seligman et al (2005) propusieron y evaluaron 5 acciones para desarrollar virtudes y el bienestar de las personas. Entre las que dieron resultados de forma inmediata tenemos:

- Escribir una carta de agradecimiento a una persona importante para nuestra vida.
- Escribir recuerdos vitales positivos, durante varios días, sobre la mejor época de nuestra vida.
- Aplicarse el cuestionario de fortalezas VIA-IS para identificar nuestros puntos fuertes.

Entre las que dieron resultados a medio plazo tenemos:

- Escribir una vez al día durante una semana tres cosas positivas dignas de agradecer así como sus causas.
- Aplicar las fortalezas personales detectadas mediante el cuestionario VIA-IS a nuevas formas de usarlas en nuestra vida cotidiana.

A partir de estas acciones generales, se pueden plantear acciones específicas para desarrollar las diferentes virtudes y fortalezas. Por ejemplo, el juicio o pensamiento crítico, es una de las fortalezas fundamentales y más puntuadas ($M = 3.72$) en estudiantes de ciencias humanas y sociales, frente a otros grados universitarios, debido a su marco epistemológico, cuyos contenidos son contestados y controvertidos, por lo que su enseñanza debe necesariamente incluir altos niveles de discusión de posiciones alternativas e incluso contrarias, ya sea en gran grupo o pequeños grupos. De ahí la lógica inclusión en estos currículos de presentaciones de trabajos en público y subsiguientes debates que vienen a fortalecer las relaciones entre estudiantes (Kember y Leung, 2011). En un sentido parecido, Sternberg (2001) propone la resolución de problemas educativos en el aula como un medio de potenciar la dialogía o discusión activa, la argumentación, la creatividad, la representación simbólica y la evaluación realista de sus soluciones.

Respecto al autocontrol, una de los fundamentos en educación moral, según Baumeister y Exline (2000) se propone la monitorización de objetivos clave, ya

sean académicos o personales, escritos en papel a principio de curso y verificados al final (Linley et al, 2010), o bien mediante un seguimiento *on line* (Luthans, Avey y Patera, 2008).

Para desarrollar el liderazgo y la inteligencia social Peterson y Seligman (2004) proponen trabajo en grupos con liderazgo rotatorio que intenta captar el ánimo y actitud de sus componentes, mientras que el resto del grupo evalúa y comenta el estilo del líder (directivo, participativo o *coach*). Estos mismos autores proponen un seguimiento crítico a las actuaciones de determinados personaje públicos (políticos, educadores, compañeros) para determinar su grado de coherencia y honestidad.

Respecto a la gratitud, una de las virtudes de mayor trascendencia, Duckworth Steen y Seligman (2005) proponen aumentarla mediante la elaboración de listados diarios de cosas por las que estar agradecido. Respecto a la creatividad, Gustems (2013) presenta algunas de las técnicas más habituales para desarrollarla: hacer *preguntas*, la técnica S.C.A.M.P.E.R., el *Brainstorming*, la metáfora, el *Concassage*, la *Sinéctica*, los juegos, las experiencias con la *Imprenta* o la *Radio* escolar, la Improvisación, o la *Matriz combinatoria* de Guilford.

En resumen, desarrollar virtudes y fortalezas no es algo automático ni gratuito, pero que se puede conseguir si se tiene voluntad para ello. El desarrollo de valores y fortalezas obliga a un trabajo transversal entre las diferentes materias y asignaturas para potenciar las competencias éticas en un centro educativo, no es algo que deba asignarse sólo a una asignatura.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos destacado las aportaciones de la psicología positiva como corriente de pensamiento contemporáneo, enfatizando su clara relación con la teoría moral aristotélica centrada en el concepto de virtud y felicidad. Ambos planteamientos pretenden ofrecer una teoría moral universal, centrada en el sujeto, la emoción, el ejercicio de la virtud, y la racionalidad práctica. La gran aportación de la psicología positiva, consiste precisamente en ofrecer evidencia empírica a favor de la teoría aristotélica, convirtiendo de este modo el modelo aristotélico en una teoría aplicable en la práctica educativa.

Aristóteles y la psicología positiva nos ofrecen una explicación de en qué consiste la buena vida, la buena conducta, el bienestar y la felicidad. Las consecuencias que se pueden derivar de estas aportaciones en el ámbito de la educación y la formación del profesorado tienen, como hemos explicado a lo largo de este trabajo, una gran relevancia. La conclusión es que necesitamos prestar mayor atención a las virtudes y los rasgos de carácter, tanto en la práctica docente como en las políticas educativas.

En la sociedad de la información y del conocimiento, la educación y el papel del profesorado han sufrido cambios importantes. El concepto de información se ha convertido en el eje central de nuestras sociedades. En torno a este concepto se articula la economía, la política o la educación. Lo que hemos pretendido subrayar en este trabajo es que la felicidad y el bienestar residen de manera sustancial en qué tipo de vida llevamos y qué tipo de personas somos. El papel del profesor y de la educación debería, por tanto, configurarse en torno a esta tesis.

Fecha de recepción del original: 12 de julio de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 26 de septiembre de 2014

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Baumeister, R. F. y Exline, J. J. (2000). Self-control, mortality, and human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 29-42.
- Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the North Pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies, 7*, 293-310.
- Byrd, G. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory, 44*(10), 1073-1079.
- Cabanas, E. y Sánchez, J. C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo, 33*(3), 172-182.
- Chang, E. C. y Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive and affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging, 6*(3), 524-531.
- Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81-84.
- Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Towards an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*, 1-31.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. y Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629-651.
- Ezer, H., Gilat, I. y Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education, 33*(4), 391-404.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist, 55*(6), 647-654.
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. En E. Diener y D. R. Rahtz (Eds.), *Advances in*

- quality of life: Theory and research* (pp. 207-241). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Glück, J. y Baltes, P. B. (2006). Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Aging*, 21, 679-690.
- Gove, M. (2011). QTS and Core Standards: The Way Ahead [versión electrónica]. *Optimus Education*. Extraído el 2 de octubre de 2012, de <http://www.optimus-education.com/qts-and-core-standards-way-ahead>
- Gustems, J. (Ed.) (2013). *Creatividad y Educación Musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L. y Dingle, R.K. (2000). Development of the School Organisational Health Questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organisational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 211-228.
- Harzer, C. y Ruch, W. (2012). The Application of Signature Character Strengths and Positive Experiences at Work. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-012-9364-0.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D., Schwarz, N. y Stone, A. (2004). Towards national well-being accounts. *American Economic Review*, 94, 429-434.
- Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52, 278-299.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. y Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review* 5(1), 6-15.
- Luthans, F., Avey, J. B. y Patera, J. L. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.
- Marín, V., Latorre, M. J. y Blanco, F.J. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 19, 219-235.
- Myers, D. G. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.

- Oancea, A. y Orchard, J. (2012). The Future of Teacher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 574-588.
- OECD. (2008). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Park, N. y Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33-47). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Park, N. y Peterson, C. (2007). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. En A. D. Ong y M. H. M. van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology* (pp. 292-305). Nueva York: Oxford University Press.
- Park, N. y Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), sin pp.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1149-1154.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N. y Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161-172.
- Peterson, C., Park, N. y Sweeney, P. J. (2008). Group Well-being: Morale from a Positive Psychology Perspective. *Applied Psychology: An International review*, 57, 19-36.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, 14, 381-384.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Nueva York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Proctor, C., Maltby, J. y Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of wellbeing and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153-169.
- Rath, T. (2006). *Vital friends: The people you can't afford to live without*. Nueva York: Gallup Press.

- Ruch, W., Huber, A., Beermann, U. y Proyer, R. T. (2007). Character strengths as predictors of the “good life” in Austria, Germany and Switzerland. En Romanian Academy, “George Barit” Institute of History, Department of Social Research (Ed.), *Studies and researches in Social Sciences*, vol. 16 (pp. 123-131). Cluj-Napoca, Romania: Argonaut Press.
- Ryff, C. D. y Keyes C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 45-65). Londres: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Van Reekum, C. M., Urry, H. L., Johstone, T., Thurow, M. E., Frye, C. J., Jackson, C. A. et al. (2007). Individual differences in amygdala and ventromedial prefrontal cortex activity are associated with evaluation speed and psychological well-being. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 237-248.
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. M. Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 401-432.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.

- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Nueva York: Guilford.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 437-442.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P. y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: people's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.