

Com ha de ser un bon mestre? Una mirada des de la psicologia positiva

Josep Gustems Carnicer*
Caterina Calderon**

Resum

Aquest treball presenta les característiques que hauria de tenir un bon mestre, a partir de l'anàlisi de les entrevistes a vint persones expertes vinculades amb el món educatiu a Catalunya, amb experiència a diferents nivells educatius i tipologies de centres. Les respostes han estat analitzades segons les aportacions empíriques i teòriques de la psicologia positiva, a partir del model de virtuts i fortaleces de caràcter proposat per Peterson i Seligman (2004), que permeten dibuixar un perfil competencial vinculat al caràcter i a les competències personals i socials que semblarien garantir cert èxit en la professió docent. Els resultats de les entrevistes s'analitzen segons variables demogràfiques i professionals dels entrevistats i es comparen amb d'altres obtinguts en recerques similars, observant un cert biaix entre l'ideal i la realitat dels alumnes del grau de mestre. Tanmateix es proposen recursos per a reforçar aquest tipus de continguts als graus de mestre, dins les facultats d'Educació i vinculats amb el pla d'acció tutorial.

Paraules clau

Formació de mestres, psicologia positiva, fortaleces de caràcter.

Recepció original: 15 de maig de 2019

Acceptació: 04 de setembre de 2019

Publicació: 20 de gener de 2020

Introducció: psicologia positiva, virtuts i educació¹

Un dels reptes permanents de qualsevol sistema educatiu (formal, no formal o informal) és el de promoure un desenvolupament integral competencial de les noves generacions, per la seva felicitat i plena integració en el context sociocultural i econòmic que els ha tocat viure. En l'actualitat, la societat globalitzada del coneixement del segle XXI, ha suposat canvis profunds en els models de treball i en les nostres pròpies

(*) Professor Titular de Didàctica de l'Expressió Musical a la Universitat de Barcelona. Doctor en Pedagogia i Titulat Superior de Música. Estudia aspectes psicològics i simbòlics de l'ensenyament-aprenentatge de la música i les arts. Des de fa anys participa en projectes de recerca al voltant de la formació inicial dels mestres i de les seves competències personals i professionals. Adreça electrònica: jgustems@ub.edu

(**) Professora Lectora d'Avaluació Psicològica a la Universitat de Barcelona. Doctora en Psicologia. Estudia aspectes psicològics en diferents col·lectius (nens amb TDAH, nens amb obesitat, estudiants de música, estudiants de mestre i especialment, malalts de càncer). Des de fa anys participa en projectes de recerca al voltant de la formació inicial dels mestres i de les seves competències personals i professionals. Adreça electrònica: ccalderon@ub.edu

(1) Aquest treball és resultat parcial del projecte de recerca «El caràcter dels bons mestres: anàlisi dels seus trets i promoció en la formació inicial a partir d'un programa formatiu centrat en la reflexió ètica i la pràctica real als centres educatius» (IP Francisco Esteban), seleccionat en la convocatòria ARMIF 2015 (codi 2015 ARMIF 00013).

vides, associats a la revolució de les TIC, que han portat noves maneres d'entendre el propi coneixement, les activitats humanes i, per tant, les activitats professionals i econòmiques.

En aquest context, doncs, tindria sentit plantejar-se si caldria produir ajustos en la missió i la visió inherent als models educatius convencionals, és a dir, en les finalitats educatives que es pretenen, per reajustar-les, si cal a la llum de les noves demandes contextuais de formació en les noves generacions (De la Fuente, Vera i Cardelle, 2012). Les escoles segueixen sent el lloc principal on s'inculquen els valors d'una cultura als joves. En la mesura que el professorat transmeti pessimisme, desconfiança i perspectives tràgiques de la vida, s'influirà en la cosmovisió dels seus estudiants. En la mesura que el professorat transmeti optimisme, confiança i esperança en el futur, s'influirà positivament en la percepció del món dels estudiants.

La pregunta de si el professorat hauria de tenir un determinat perfil personal pel fet de ser els formadors de futurs ciutadans i agents morals no és nova, sinó que ha estat present a bona part del pensament moral, polític i pedagògic al llarg de la història. No obstant això, observem cert escepticisme respecte a la funció del professorat com a model en la formació de valors morals, en una societat de la informació i del coneixement on aspectes relacionats amb els trets de caràcter de les persones, la seva formació com a ciutadans i agents morals, semblen haver perdut valor (Gustems i Sánchez, 2015).

La psicologia positiva, una de les línies de pensament de la psicologia contemporània, intenta elaborar una teoria del benestar, desviant-se de l'èmfasi tradicional per la medicina o la malaltia mental (Vázquez, Hervás, Rahona i Gómez, 2009) i fent-ho per les emocions, els trets de caràcter i les institucions que permeten desenvolupar una vida feliç i pròspera, ampliant el marc d'investigació i d'actuació clàssics de la psicologia, i ocupant-se de temes com ara el treball, l'educació, la inclusió, l'amor, el creixement o el joc (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

La psicologia positiva és propera a les tesis morals d'Aristòtil, per a qui la felicitat i el benestar consistirien en l'exercici de les virtuts. Les implicacions d'aquesta tesi en l'àmbit de l'educació són clares: tots tenim la capacitat de ser virtuoses, però aquesta requereix d'un exercici, d'una pràctica continuada que el professorat hauria de facilitar. No es tracta de transmetre uns continguts morals concrets, sinó d'ajudar a adquirir una saviesa pràctica en què conflueixin virtuts intel·lectuals i ètiques, que permeti donar respostes emocionals apropiades. A més d'Aristòtil, la psicologia positiva recolza en molts d'altres autors com Tomàs d'Aquino, Dewey, Allport, Thorndike, Erikson, Maslow, Greenberger, Jahoda, Ryff, Kohlberg o Gardner (Peterson i Seligman, 2004).

La psicologia positiva es fonamenta inicialment en la idea aristotèlica que les virtuts són allò que ens permet dur una bona vida, ser feliços, actuar moralment, ser bons ciutadans i aconseguir el benestar. Aquestes virtuts estan vinculades a les fortaleeses o trets de caràcter dels individus, més que a les accions mateixes. Sense uns determinats trets de caràcter no seria possible una bona vida. Així, seguir una norma de conducta només ens hi conduiria si aconseguim que aquestes normes regeixin

les nostres accions al llarg del temps, gràcies a l'exercici de l'autocontrol i l'autoregulació, integrant-los d'alguna manera en la nostra personalitat (Baumeister i Exline, 2000).

Park, Peterson i Seligman (2004) van elaborar uns criteris per tal que un tret caracterial pugui ser considerat com una fortalesa. Segons aquests autors, a partir de les virtuts cristianes i de múltiples evidències, van elaborar uns clústers de significat per a cadascuna de les fortaleses, que haurien de complir almenys vuit dels següents criteris:

- Ubiquïtat: ser reconeguda en totes les cultures.
- Acompliment: que contribueixi a la realització personal, la satisfacció i la felicitat.
- Moralment valuosa per si mateixa, no sols pels resultats tangibles que pugui produir.
- No perjudica els altres, produeix admiració, no gelosia.
- Té un contrari «no feliç», amb antònims de signe negatiu.
- Tret: diferència individual amb generalitat i estabilitat demostrables.
- Mesurable correctament com a diferència individual.
- Distintiva: no és redundant amb d'altres fortaleses de caràcter.
- Model: sorprenentment plasmada en alguns individus.
- Prodigi: present precoçment en alguns infants o joves.
- Absència selectiva: absent per complet en alguns individus.
- Institucional: amb pràctiques socials i rituals que tracten de cultivar-la.

Amb tot això es van proposar sis virtuts (saviesa, humanitat, coratge, justícia, templança i transcendència) i vint-i-quatre fortaleses, que es fonamenten en el creixement personal, l'autoacceptació i les relacions positives (Ryff i Keyes, 1995). A la Taula 1 presentem aquestes fortaleses amb alguns sinònims i una breu definició del seu constructe teòric.

Taula 1. Descripció de les 24 fortaleses de caràcter

Apreciació de la bellesa (Excel·lència, elevació)	Apreciar la bellesa, l'excel·lència i el desenvolupament de competències en tots els camps de la vida: art, natura, ciència, quotidianitat.
Amor	Valorar les relacions íntimes amb els altres, en particular aquelles en què la cura i el compartir són recíproques; estar a prop de la gent.
Amor per aprendre	Dominar noves competències, tòpics i camps de coneixement, ja sigui de forma autodidacta o en ensenyament reglat; mostrar la tendència a afegir coneixement sistemàticament al que un ja sap.
Autocontrol (Autoregulació)	Regular allò que hom sent i fa, ser disciplinat, controlar els propis desigs i emocions.

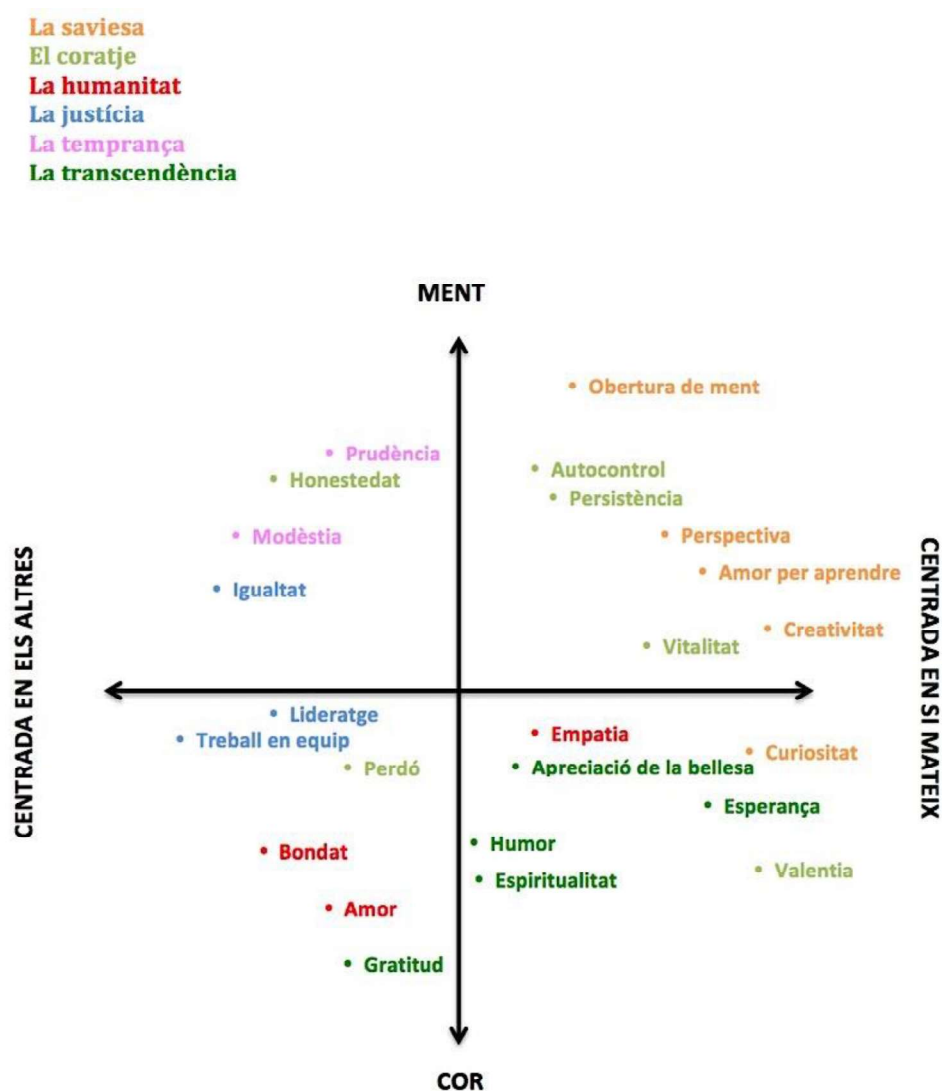
Bondat (Amabilitat, generositat, cura, compassió, altruisme)	Fer favors i bones obres als demés; ajudar-los; cuidar-los.
Creativitat (Originalitat, ingenuïtat)	Pensar en noves i productives maneres de fer coses, inclou realització artística però no només.
Curiositat (Interès, recerca de novetat, apertura a l'experiència)	Tenir interès en experiències que estiguin en marxa; trobar fascinants tots els temes i tòpics; explorar i descobrir.
Empatia (Intel·ligència social, intel·ligència emocional, intel·ligència personal)	Ser conscient dels motius i sentiments d'un mateix i dels demés, sabent allò que resulta adient en diferents situacions, sabent el que importa als demés.
Esperança (Optimisme, orientació vers el futur)	Esperar el millor per al futur i treballar per fer-ho possible; creure que un bon futur és quelcom que es pot aconseguir.
Espiritualitat (Religiositat, fe, propòsit)	Tenir creences coherents sobre el propòsit i significat de l'univers, sabent on encaixar en un esquema general; tenir creences sobre el significat de la vida que modelen la conducta i proporcionen comoditat.
Gratitud	Ser conscient i estar agraït per les bones coses que ens succeeixen; dedicar temps a donar les gràcies.
Humor (Alegria)	Passar-s'ho bé rient i molestant; fer somriure als demés; veure el costat bo de les coses; fer acudits (però no necessàriament dir-los).
Igualtat (Equitat, justícia)	Tractar a tothom de la mateixa forma segons les nocions de igualtat i justícia; no prendre decisions esbiaixades respecte als demés; donar a tots una oportunitat justa.
Honestedat (Autenticitat, integritat)	Dir la veritat i en general mostrar-se a sí mateix tal com un és, sense pretensió; responsabilitzar-se dels propis sentiments i accions.
Lideratge	Animar al propi grup a aconseguir coses i alhora mantenir bones relacions amb el grup; organitzar activitats de grup i observar llur evolució.
Modèstia (Humilitat)	Deixar que els guanyis d'un parlin per sí mateixos, no buscant cridar l'atenció sobre un mateix tractant de mostrar-se més especial del que s'és.
Obertura de ment (Judici, pensament crític)	Examinar i analitzar les coses des de molts punts de vista; no precipitar-se en les conclusions; poder canviar la forma de pensar a la llum de les evidències; tenir en compte totes les evidències.
Perdó (Misericòrdia, gràcia)	Perdonar a aquells que han actuat malament; donar a la gent una segona oportunitat; no ser venjatiu.
Persistència (Perseverança, laboriositat)	Acabar allò que es comença, persistir en el curs de l'acció malgrat els obstacles; tenir el plaer d'acabar les tasques.
Perspectiva (Saviesa)	Ser capaç de donar savis consells als demés; tenir formes de veure el món que tinguin sentit per a un mateix i per als altres.
Prudència	Tenir cura de les pròpies eleccions; no assumir riscos innecessaris; no fer coses que més tard puguin lamentar-se.

Treball en equip (Ciutadania, lleialtat, responsabilitat social)	Treballar bé com a membre d'un equip, ser lleial al grup; compartir.
Valentia (Valor)	No defallir en front l'amenaça, la por, el repte, o la dificultat; dir allò correcte fins i tot si és contrari; actuar convençut inclús si és impopular; inclou la valentia física però no es limita a ella.
Vitalitat (Entusiasme, ànim, vigor, energia)	Aproximar-se a la vida amb emoció i energia, no fent les coses a mitges o sense cor; viure la vida com una aventura; sentir-se viu i actiu.

Font: Adaptat de Park *et al.* (2004).

A més, totes aquestes fortaleces tenen una doble dimensió: per una banda la social en front a la individual; per altra, els aspectes cognitius front els emocionals. Així, podem distribuir els 24 trets en una mapa segons els dos eixos esmentats: social/individual i cognitiu/emocional (veure Figura 1).

Figura 1. Doble dimensió de las 24 fortaleces de caràcter



Font: Adaptat de Peterson i Seligman (2004).

Les persones no tenim totes aquestes fortaleeses desenvolupades d'igual manera, sinó que les més presents a nivell mundial serien: la bondat, la justícia, la gratitud i l'obertura de ment (Park, Peterson i Seligman, 2006). A més, per poder caracteritzar millor cada persona, podem afirmar que algunes fortaleeses hi són presents (o absents) de forma destacada, el que podríem anomenar com la seva «signatura»: cadascú les exercita, celebra i mostra amb freqüència, vinculant-les amb el propi sentit d'identitat i autenticitat. Normalment es tenen en compte aproximadament les cinc a set fortaleeses més (i menys) desenvolupades en les persones o grups humans per a caracteritzar-los (Peterson i Seligman, 2004). Les circumstàncies pròpies d'un lloc de treball permetran experimentar determinades emocions i vivències que reforçaran determinades fortaleeses que hi són vinculades, permetent caracteritzar-ne els grups humans que s'hi dediquen a partir d'una «signatura de fortaleeses» que cada professió desenvolupa en el seu exercici diari (Harzer i Ruch, 2013).

Park i Peterson (2007) van descobrir que els individus apreciem més una feina si resulta congruent amb la nostra «signatura de fortaleeses». Així doncs, en l'elecció de voler ser mestre, hauríem de tenir en compte aquesta dimensió de creixement i enfortiment de determinades característiques que van més enllà de les competències tècnic-professionals d'un pla d'estudis. El benestar docent afecta el benestar dels alumnes i promou el capital social que representa l'escola com a institució i context d'aprenentatge i conducta: expectatives, interaccions, confiança, respecte, valor i col·laboració (Roffey, 2012). Un treball proporciona a les persones una estructura pel dia a dia, un contacte social, un compromís, una responsabilitat, un respecte, així com reptes que donen sentit i significat a una determinada elecció professional (Diener i Seligman, 2004).

Més enllà del benefici material (salari) i de la carrera professional (estatus, respecte, poder, autoestima, admiració social, etc.), no hi ha dubte que la feina de mestre està associada sobretot a una vocació, un destí personal que creiem que ens farà feliços, aquella «crida» personal que hom sent en algun moment de la vida i que l'empeny vers una professió. La feina de mestre exigeix un alt grau de compromís i atenció vers els altres (Marín, Latorre i Blanco, 2010). L'alt compromís dels docents és una de les seves característiques professionals, si ho comparem amb d'altres feines, bastint una professió singular on els trets personals seran tan decisius com els coneixements professionals i teòric-pràctics adquirits en els estudis, orientada vers una construcció social i moral de les noves generacions (Byrd, 2012). Probablement aquest compromís sigui una de les claus per evitar les taxes d'abandonament de la professió, que en alguns països, contextos i nivells educatius arriben a ser alarmants, i hauria de ser un dels elements que guessin la selecció dels futurs aspirants a la professió. A més, el compromís vers un treball permet una major exigència, status, vigor i rendiment, perllonga la carrera laboral i esdevé una de les possibles vies a la felicitat (Duckworth, Steen i Seligman, 2005).

Una altra de les claus per al benestar en la professió és mantenir bones relacions amb els altres, sobretot amb els companys. La feina de mestre obliga a una interacció constant i una implicació global en una comunitat educativa i social. Les competències socials són claus en aquesta professió, així com la capacitat de treballar en equip, liderar-lo si escau i d'integrar-se en un centre (Diener i Seligman, 2002).

Els hàbits, les virtuts, s'adquireixen des de joves, diu Aristòtil (*Ètica a Nicòmac* 1103b, 23-25), i d'altra banda, tampoc es produeixen de forma natural, sinó que tots tenim una aptitud universal «per a rebre-les i perfeccionar-les mitjançant el costum» (1102, 25-27). Les fortaleeses de caràcter també són educables, mal·leables: cal ensenyar a adquirir aquestes virtuts i fortaleeses i a exercir-les. Cal ensenyar saviesa pràctica, habilitats universals a tothom, sobretot als mestres, encarregats d'instruir a les pròximes generacions (Glück i Baltes, 2006).

D'entre els múltiples rols del mestre, el més acceptat és el de «desenvolupar valors universals», quelcom que sol vincular-se a conceptes com «carisma» i que atorga al mestre un paper moral més que acadèmic o reflexiu, algú amb una influència efectiva sobre altres persones (Ezer, Gilat i Sagée, 2010). La psicologia positiva ens descriu els trets de caràcter que millors resultats aconseguixen per a aquest propòsit i és per això que en aquest treball ens hem proposat analitzar quines són les fortaleeses de caràcter que caracteritzarien els bons mestres.

Per aconseguir-ho hem analitzat les opinions recollides per vint experts sobre el tema, 6 homes i 13 dones, d'edats entre els 30 i 65 anys, amb experiència contrastada, provinents a parts iguals d'escoles públiques i privades de Catalunya, a partir d'entrevistes semiestructurades realitzades presencialment durant el 2017 i que han estat transcrits i analitzats amb detall per assimilar les seves respostes —obertes—, a les 24 fortaleeses que hem presentat anteriorment. La pregunta analitzada en aquest article ha estat: «*Quines característiques creus que ha de tenir un bon mestre?*» A continuació es presenten els resultats obtinguts, s'analitzen i es comparen amb d'altres dades recollides en recerques anteriors sobre el mateix tema.

Resultats i discussió: com ha de ser un bon mestre?

En primer lloc cal assenyalar que el 92% de les respostes obtingudes en aquesta pregunta són frases o enuncisats que fan referència a aspectes personals i conductuals, amb una clara orientació moral, i que seran analitzats amb detall en aquest apartat. El 8% restant guarda relació amb habilitats i competències professionals i tècniques, com estratègies per parlar en públic, formació i ús de les TIC, etc.

Les respostes donades pels 20 entrevistats a «com ha de ser un bon mestre?», un cop assimilades a les 24 fortaleeses del model anteriorment explicat, permeten agrupar-se segons una signatura positiva i una de negativa; els aspectes positius que la conformen (de més a menys) serien: l'*empatia*, l'*humor*, l'*autocontrol*, la *igualtat*, el *lideratge* i l'*honestedat*. Per la part negativa, els entrevistats no fan pràcticament cap esment a la creativitat, el perdó, la valentia, la humilitat, la prudència o l'apreciació de la bellesa. Aquests resultats assenyalen, doncs, que el mestre ha de ser una persona equilibrada, amb competències tant de l'àmbit emocional, com cognitiu, i centrat tant en si mateix com en els altres (això es pot apreciar en la ubicació corresponent d'aquestes 6 fortaleeses a la Figura 1). Especialment notables i nombroses són les referències que fan els entrevistats a l'*empatia* i a l'*humor*, trets de caràcter que fora del pràcticum del grau, poc es poden desenvolupar al llarg d'aquests estudis i, per tant, suposen trets identificatius personals que caldrà haver estat desenvolupats amb anterioritat a través de vivències familiars, escolars i socials, prèvies a l'entrada a la universitat.

Aquest perfil de fortaleeses coincideix només parcialment amb els resultats d'un estudi empíric amb alumnat del grau de mestre d'educació Infantil a la Universitat de Barcelona, finançat amb un ajut REDICE 2010, en què es va aplicar el qüestionari de virtuts i fortaleeses (VIA-IS) a una mostra d'alumnes d'aquest grau (per a un major detall dels resultats, us adrecem a Gustems i Calderón, 2016). Els resultats comparats de les dues signatures (positiva i negativa) d'ambdues recerques es presenten a continuació a la Taula 2:

Taula 2. Comparació entre les fortaleeses que han de tenir els bons mestres segons els 20 entrevistats i els resultats d'estudiants de mestre d'educació infantil a la UB

Com ha de ser un bon mestre (20 ent- revistes)	Perfils de fortaleeses d'estudiants de mes- tre d'ed. infantil (Gustems i Calderón, 2016)	
Empatia	Curiositat	Signatura po- sitiva (fortale- ses més pun- tuades, de més a menys)
Humor	Perseverança	
Autocontrol	Honestedat	
Igualtat	Bondat	
Lideratge	Amor	
Honestedat	Igualtat	
	Treball en equip	
Creativitat	Creativitat	Signatura ne- gativa (fortale- ses menys pre- sents, de més a menys)
Perdó	Perspectiva	
Humilitat	Valentia	
Prudència	Prudència	
Valentia	Autocontrol	
Apreciació de la bellesa	Apreciació de la bellesa	

Font: (Gustems i Calderón, 2016).

Respecte a l'*honestedat*, cal assenyalar-ne els vincles amb tota una tradició de pensament que situa el mestre com a una persona autèntica, amb un estil propi, construït a través d'una coherència en el fer. És remarcable que aquesta mirada del mestre com a una persona «íntegra» es dilueixi progressivament al llarg dels estudis del grau. Segons les dades presentades per Esteban i Mellen (2016), obtingudes en una recerca amb estudiants de mestre de les universitats catalanes (programa ARMIF, 2014), el 79.6% dels alumnes de primer curs així ho afirmaven, enfront només del 65.7% dels de 4t curs. Caldrà pensar si aquesta davallada obeeix a certa pèrdua d'idealisme derivada de l'edat o bé que l'experiència preparatòria a la docència modifica aquesta mirada i l'eixampla per incloure altres perspectives (com la del mestre motivador, o transmissor d'històries o en formació permanent...).

Respecte a la *igualtat*, a l'igual que amb l'honestedat, cal destacar que és una de les fortaleeses més reconegudes universalment al llarg dels països del món, essent una de les característiques de conducta que ens caracteritza com a éssers humans (Seligman, Steen, Park i Peterson, 2005). Respecte a l'*autocontrol*, aquesta fortaleesa és de les menys puntuades a tot el món; per tant, el fet que es valori tant entre els entrevistats podria assenyalar una mirada ideal d'un mestre que mostra conductes molt controlades en entorns d'alta complexitat, cosa que podria atorgar-li una pàtina de superioritat respecte a la resta de persones. Contràriament, a la mostra obtinguda per Gustems i Calderón (2016), els alumnes van puntuar força baix en aquesta fortaleesa. Respecte a la *perseverança*, una de les fortaleeses més puntuades pels alumnes de l'esmentat estudi, aquesta s'associa amb l'esperança, que permet a les persones superar-se a la incertesa i mantenir-se en el seu camí, sent un efectiu predictor per continuar en una professió i mantenint millor el seu equilibri psicològic (Chang i Sanna, 2001).

Sorprèn que els entrevistats no parlin de manera rellevant del *treball en equip*, una de les formes d'organització dels equips docents escolars i que caracteritza

aquesta professió en el seu conjunt. Sembla que hi ha una relació significativa entre el rendiment acadèmic i el treball col·laboratiu del professorat (Sans, Guardia i Triadó, 2016), així doncs se'ns fa estrany que els entrevistats no esmentin aquesta fortaleza com un tret distintiu dels bons mestres. Aquests mateixos autors assenyalen, al tractar sobre el *lideratge*, com aquest influència positivament els resultats acadèmics no necessàriament de forma directa, sinó mitjançant el clima de treball generat pels líders en els centres. Respecte al rol que el lideratge ha de tenir en la professió docent, no hi ha unanimitat en els resultats d'estudis internacionals: Flores i Niklasson (2014) destaquen diferències notables en la influència que els mestres perceben en la seva professió (des del 6% en el cas dels portuguesos, fins al 43% dels suecs), essent clarament un tret culturalment mediat.

També es confirma l'orientació vers el caliu, l'*amor* i la *bondat* que caracteritzen els mestres d'escola, tal i com comenten Mevarech i Maskit (2015). En sentit similar, trobem les dades de l'estudi de Flores i Niklasson (2014) en què la contribució a la societat es situa en els primers llocs del rànquing de respostes, afectant prop de la meitat dels mestres participants (entre el 41% i el 48%) i que confirmaria aquesta tendència. Respecte l'*amor* cal destacar que és una de les fortalezes més associades a la satisfacció vital de les persones, i que podria actuar com a protector del benestar dels docents (Park *et al.*, 2004).

Veiem en la Taula 2 com hi ha força similituds en la signatura negativa (allò que no és necessari per a un bon mestre i que sembla que no tindrien els alumnes que van participar en la recerca), mentre que a la positiva hi ha més distància entre el que fora desitjable pels entrevistats i els resultats obtinguts (menys la igualtat i la honestedat). És destacable, però que l'*autocontrol* es percep com a desitjable per a un mestre, mentre que els alumnes avaluats van puntuar molt baix. I també ens crida l'atenció que la *creativitat*, una de les competències transversals en tots els graus universitaris de la UB i un dels pilars de la cultura de l'emprenedoria (De la Fuente *et al.*, 2012) sigui valorada pels experts, però estigui tan poc desenvolupada pels alumnes avaluats en aquella ocasió.

Si analitzem els resultats de les entrevistes segons sexe dels entrevistats, trobem força coincidència en les opinions, tot i que les dones són les úniques que fan referència a fortalezes com la bondat, la gratitud, l'espiritualitat, la persistència i la honestedat; mentre que trobem una marcada insistència dels homes entrevistats en la igualtat i el treball en equip. Aquest biaix per sexe podria explicar, potser, algunes de les fortalezes que estan presents en la mostra d'estudiants de mestre d'educació Infantil de l'estudi esmentat (Taula 2), i que estava format en un 98% per dones. Així coincidiria que les estudiants siguin bones i persistents i que les mestres entrevistades s'hi identifiquin.

Per *edats* dels entrevistats, si els agrupem en tres grups equivalents en número (més joves de 30-40 anys, madurs de 40-52 i els més grans 53-65) tenim que en els joves, les fortalezes més citades són l'*amor* i la gratitud; en els madurs, l'*autocontrol*, la humilitat i l'espiritualitat; i en els més grans, la perspectiva i la saviesa. Aquest últim resultat —el dels més grans— coincideix amb la tendència trobada a la meta-anàlisi de Sin i Lyubomirsky (2009) respecte al fet que la regulació emocional i l'*autocontrol* s'associen amb l'edat avançada i que els beneficis de les actuacions positives s'incrementen amb l'edat.

Segons la *titularitat de l'escola* on treballen els entrevistats (pública o privada-concertada), trobem algunes diferències: per als de les públiques, les més citades són amor i bondat; per als de les privades-concertades: curiositat, humilitat, honestat i gratitud. Aquesta última dada coincideix amb l'estudi d'Esteban i Mellen (2016) que presenta un percentatge més elevat en l'*honestedat* (autenticitat) segons les opinions d'estudiants de mestre siguin d'universitats privades o públiques (76,3% i 70% respectivament), i assenyala una tendència dels mestres vers la satisfacció vital, doncs la *curiositat* (destacada en les dades de Gustems i Calderón, 2016 i en les respostes dels mestres d'escoles privades) en seria una de les fortalezes que hi estarien associades en primers llocs (Park *et al.*, 2004).

A tall de conclusió

Com que les persones preferim un treball congruent amb la nostra signatura de fortalezes, conèixer-les ens ajudarà a escollir millor i assegurar l'elecció professional adequada. Encara que les experiències positives a la feina tinguin més influència sobre la vocació (0,35) que la signatura de fortalezes (0,25) (Harzer i Ruch, 2012), les fortalezes poden afectar i modular la forma en què visquem i propiciem les experiències positives a la feina (0,32). Per tant, en la formació de mestres, cal estar atents a la forma de ser dels estudiants de mestre, però també cal potenciar la seva adaptació a nous contextos, alumnes, barris, cultures etc., de forma que el treball continuï aportant experiències positives que redundin en una vocació persistent en el temps. Caldria identificar els seus punts febles per treballar-los o minimitzar-los i potenciar les fortalezes de forma que s'integrin dins de competències professionals, a partir de plans de formació inicial i permanent.

La majoria dels mestres pensen que, com a professió, és una feina ingrata, tot i que el que ells fan els compensa i n'estan satisfets. La intensitat de les emocions positives dels mestres és molt superior a la de les negatives, tant de caràcter personal com professional. No obstant, atès que hi ha força mestres que relaten emocions i situacions negatives, caldria que en la seva formació inicial s'incloguessin programes d'entrenament en aquest sentit. El benestar professional dels mestres incideix en el seu benestar personal i aquest es relaciona amb les emocions dels estudiants, el seu rendiment acadèmic i els seus assoliments (Mevarech i Maskit, 2015).

No hi ha dubte que l'elecció d'una professió depèn de molts factors; a més de les fortalezes de caràcter que aquí hem estudiat, no hem d'oblidar la voluntat de contribuir a la construcció social mitjançant el treball amb els infants, una decisió personal que comporta moltes conseqüències a curt i a llarg termini pels qui la prenen. Una decisió que ve promoguda per un accés laboral relativament senzill i ràpid, si el comparem amb d'altres estudis d'humanitats o ciències socials.

Sembla que el professorat d'aquest nou mil·lenni té, entre d'altres, el repte d'afrontar les desigualtats socials i de com fer arribar el currículum a persones de totes les cultures. No podem romandre neutrals davant dels problemes tan significatius de les nostres societats. La felicitat de les noves generacions passa per ensenyar-los a ser persones felices a través de l'exercici de bones conductes.

La selecció del professorat abans o després del seu període de formació ha de contemplar un perfil adequat que li permeti sentir i provocar benestar, ser un referent per als seus alumnes i mantenir-se molt de temps en la professió. En aquest sentit, la psicologia positiva ens dona informacions i eines per potenciar i dinamitzar les persones vers una major estabilitat i benestar. Des de la formació inicial i permanent del professorat s'haurien de proposar accions formatives que anessin dirigides a potenciar els predictors més importants de satisfacció vital, com són l'esperança i la vitalitat (Proctor, Maltby i Linley, 2011), fortaleeses que protegeixen dels problemes socials i psicològics, promovent la solució de problemes en contextos complexos, una millor activitat laboral, major resistència a l'estrès i millor salut física: *Mens sana in corpore sano*. Les institucions educatives (universitats, escoles ...) haurien de ser sensibles a aquests resultats i propiciar sistemes formatius i selectius que permetin el major èxit possible en la consecució dels perfils professionals més idonis.

Per acabar, coincidim amb Esteban i Mellen (2016) quan diuen que un poble que aspira a créixer requereix, no només de molts mestres, bones polítiques educatives o bones condicions laborals, sinó que el que fa falta realment són els millors mestres possibles!!!

Referències

- Aristòtil. (2009) *Ètica a Nicòmac*. València, L'Oronella.
- Baumeister, R. F. i Exline, J. J. (2000) «Self-control, mortality, and human strength». *Journal of Social and Clinical Psychology* (New York, Guilford Press), 19, p. 29-42. Disponible a <https://www.guilford.com/journals/Digital-Archive/Social-Psychology/SCXX1983> [accés: 26.7.2019].
- Byrd, G. (2012) «Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society». *Educational Philosophy and Theory* (Philosophy of Education Society of Australasia, Taylor & Francis), 44 (10), p. 1073-1079. Disponible a <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2011.00761.x> [accés: 10.7.2019].
- Chang, E. C. i 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* (Washington, American Psychological Association), 6 (3), p. 524-531. Disponible a <https://pdfs.semanticscholar.org/acbe/3699ca0f93b70dad301a00a4f0d9bc2ae8d6.pdf> [accés: 26.7.2019].
- De la Fuente, J.; Vera, M. M. i Cardelle, M. (2012) «Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (Almería, Universidad de Almería), 10 (3), p. 941-966. Disponible a <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1544> [accés: 25.7.2019].
- Diener, E. i Seligman, M.E.P. (2002) «Very happy people». *Psychological Science*, (Washington, Sage Publishing), 13, p. 81-84. Disponible a <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11894851> [accés: 25.7.2019].
- Diener, E. i Seligman, M. E. P. (2004) «Beyond money: Toward an economy of well-being». *Psychological Science in the Public Interest* (Washington, Sage Publishing), 5, p. 1-31. Disponible a

- <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x> [accés: 25.7.2019].
- Duckworth, A. L.; Steen, T. A. i Seligman, M. E. P. (2005) «Positive psychology in clinical practice». *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, p. 629-651. Disponible a https://www.researchgate.net/publication/6124144_Positive_Psychology_in_Clinical_Practice [accés: 26.7.2019].
- Esteban, F. i Mellen, T. (2016) «¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria». *Bordón. Revista de Pedagogía* (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía), 68 (2), p. 185-198. Disponible a <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38436> [accés: 26.7.2019].
- Ezer, H.; Gilat, I. i Sagee, R. (2010) «Perception of teacher education and professional identity among novice teachers». *European Journal of Teacher Education* (Bruxelles, Taylor & Francis), 33 (4), p. 391-404. Disponible a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2010.504949> [accés: 26.7.2019].
- Flores, M. A. i Niklasson, L. (2014) «Why do Student teachers enrol for a Teaching degree?» *Journal of Education for Teaching*, (London, Taylor & Francis), 40 (4), p. 328-343. Disponible a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2014.929883?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cjet20> [accés: 25.7.2019].
- Glück, J. i 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* (Washington, American Psychological Association), 21 (4), p. 679-690. Disponible a <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.21.4.679> [accés: 26.7.2019].
- Gustems, J. i Calderón, C. (2016) «Virtues and character strengths related to approach coping strategies of college students». *Social Psychology of Education* (Dordrecht, Springer), 19 (1), p. 77-95. Disponible a <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094644> [accés: 2.3.2018].
- Gustems, J. i Sánchez, L. (2015) «Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado». *Estudios Sobre Educación* (Pamplona, Universidad de Navarra), 29, p. 9-28. Disponible a <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/3449/3199> [accés: 26.7.2019].
- Harzer, C. i Ruch, W. (2012) «When the job is a calling: The Role of applying one's signature strenghts at work». *The Journal of Positive Psychology* (California, Routledge), 7 (5), p. 362-371. Disponible a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760.2012.702784> [accés: 26.7.2019].
- Harzer, C. i Ruch, W. (2013) «The Application of Signature Character Strengths and Positive Experiences at Work». *Journal of Happiness Studies* (Verlag, Springer), 14 (3), p. 965-983. Disponible a <https://core.ac.uk/download/pdf/159145103.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Marín, V.; Latorre, M.J. i 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* (Pamplona, Universidad de Navarra), 19, p. 219-235. Disponible a

- <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4611/3976> [accés: 26.7.2019].
- Mevarech, Z. R. i Maskit, D. (2015) «The teaching experience and the emotions it evokes». *Social Psychology of Education* (Dordrecht, Springer), 18 (2), p. 241-253. Disponible a <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-014-9286-2> [accés: 25.7.2019].
- Park, N. i Peterson, C. (2007) «Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths», a Ong, A. D. i van Dulmen, M. H. M. [eds.] *Handbook of methods in positive psychology*. New York, Oxford University Press, p. 292-305.
- Park, N.; Peterson, C. i Seligman, M.E.P. (2004) «Strengths of character and wellbeing». *Journal of Social and Clinical Psychology* (New York, Guilford Press), 23, p. 603-619. Disponible a <https://pdfs.semanticscholar.org/0918/c0f8c5a88398ca82653ebf5faf5fe263fb7b.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Park, N.; Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2006) «Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states». *The Journal of Positive Psychology* (California, Routledge), 1 (3), p. 118-129. Disponible a <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/cs54nations.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2003) «Character strengths before and after September 11». *Psychological Science* (Washington, Sage Publishing), 14, p. 381-384. Disponible a <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-9280.24482> [accés: 26.7.2019].
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, Oxford University Press/Washington, DC, American Psychological Association.
- Proctor, C.; Maltby, J. i Linley, P. A. (2011) «Strengths use as a predictor of wellbeing and health-related quality of life». *Journal of Happiness Studies* (Verlag, Springer), 12, p. 153-169. Disponible a <http://www.pprc.gg/wp-content/uploads/2014/07/strengths.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Roffey, S. (2012) «Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: two sides of the same coin?». *Educational & Child Psychology* (London, British Psychological Society), 29 (4), p. 8-17. Disponible a https://www.researchgate.net/publication/285631404_Pupil_wellbeing_-_Teacher_wellbeing_Two_sides_of_the_same_coin [accés: 26.7.2019].
- Ryff, C. D. i Keyes C. L. M. (1995) «The structure of psychological well-being revisited». *Journal of Personality and Social Psychology* (New York, American Psychological Association), 69 (4), p. 719-727. Disponible a <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Sans, A.; Guardia, J. i Triadó, X. (2016) «El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), 371, p. 83-106. Disponible a <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15633cda-7b73-436c-ab59-9b7db3fe1163/04sansbilingue-pdf.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000) «Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* (New York, American Psychological Association), 55, p. 5-14. Disponible a https://www.researchgate.net/publication/232536135_Positive_psychology_An_introduction_Reply [accés: 26.7.2019].

- Seligman, M. E. P.; Steen, T.A.; Park, N. i Peterson, C. (2005) «Positive psychology progress: Empirical validation of interventions». *American Psychologist* (New York, American Psychological Association), 60, p. 410-421. Disponible a <https://pdfs.semanticscholar.org/e83e/c1739d233acebe78d5df0b56b2c6f6f42691.pdf> [accés: 26.7.2019].
- Sin, N. L. i Lyubomirsky, S. (2009) «Enhancing Well-being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: a Practice-Friendly Meta-Analysis». *Journal of Clinical Psychology: in Session* (Scranton, Wiley-Blackwell), 65 (5), p. 467-487. Disponible a <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19301241> [accés: 26.7.2019].
- Vázquez, C.; Hervás, G.; Rahona, J. J. i Gómez, D. (2009) «Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (Sevilla, Universidad de Sevilla), 5, p. 15-28. Disponible a http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf [accés: 26.7.2019].

¿Cómo ha de ser un buen maestro? Una mirada desde la Psicología Positiva

Resumen: Este trabajo presenta las características que debería tener un buen maestro, a partir del análisis de las entrevistas a veinte personas expertas vinculadas con el mundo educativo en Cataluña, con experiencia en diferentes niveles educativos y tipologías de centros. Las respuestas han sido analizadas según las aportaciones empíricas y teóricas de la Psicología Positiva, a partir del modelo de virtudes y fortalezas de carácter propuesto por Peterson y Seligman (2004), que permiten dibujar un perfil competencial vinculado al carácter y a las competencias personales y sociales que parecerían garantizar cierto éxito en la profesión docente. Los resultados de las entrevistas se analizan según variables demográficas y profesionales de los entrevistados y se comparan con otros obtenidos en investigaciones similares, observando un cierto sesgo entre el ideal y la realidad de los alumnos del grado de maestro. Sin embargo, se proponen recursos para reforzar este tipo de contenidos a los grados de maestro, dentro de las Facultades de Educación y vinculados con el Plan de Acción Tutorial.

Palabras clave: Formación de maestros, psicología positiva, fortalezas de carácter.

Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant ? Une approche du point de vue de la psychologie positive

Résumé: Ce travail présente les caractéristiques qu'un bon enseignant devrait avoir, à partir de l'analyse d'entretiens réalisés auprès de vingt experts du monde de l'éducation en Catalogne ayant de l'expérience à différents niveaux d'éducation et dans des centres de différentes typologies. Les réponses ont été analysées selon les contributions empiriques et théoriques de la psychologie positive, à partir du modèle de vertus et de forces de caractère proposé par Peterson et Seligman (2004), qui permettent de dessiner un profil de compétences lié au caractère et aux compétences personnelles et sociales qui sembleraient garantir un certain succès dans la profession d'enseignant. Les résultats des entretiens sont analysés suivant les variables démographiques et professionnelles des personnes interrogées, puis comparés avec d'autres résultats obtenus dans le cadre de recherches similaires, et font apparaître un certain écart entre l'idéal et la réalité des élèves du grade d'enseignant. Cependant, des ressources sont proposées pour renforcer ce type de contenus dans les grades d'enseignant, au sein des facultés d'éducation et liés au Plan d'action de tutorat.

Mots clés: Formation d'enseignants, psychologie positive, forces de caractère.

What makes a good teacher: a perspective informed by positive psychology

Abstract: This paper considers the characteristics of a good teacher, by drawing from an analysis of interviews with twenty experts whose experience in the Catalan education system straddles different stages of education and types of school centre. The experts' responses were analysed according to the empirical and theoretical principles of Positive Psychology, using Peterson and Seligman's "Character Strengths and Virtues" handbook (2004) to create a competency profile of the personal and social traits and skills that can guarantee teachers a degree of success. The results were also analysed according to the interviewees' demographic and professional variables and compared with results obtained in similar research. One finding was that the reality of education students' degree courses often fell short of their expectations. For this reason, the article concludes by proposing resources to reinforce the development of certain personal and social traits and abilities in education degrees, both in the course content of faculties of education and in tutorial action plans.

Keywords: Teacher education, positive psychology, character strengths.