



<Artículo>

Aproximación a las fortalezas de carácter en los estudiantes de Educación Social. Perfil de una muestra

Diego Calderón-Garrido, Anna Forés-Miravalles, Josep Gustems-Carnicer

Fecha de presentación: 18/12/2015

Fecha de aceptación: 25/02/2016

Fecha de publicación: 06/07/2016

//Resumen

La formación de los educadores sociales pasa por conseguir que desarrollen unas competencias transversales que les permitan desenvolverse en diversos contextos laborales. Estas competencias están estrechamente relacionadas con las fortalezas de carácter formuladas por Peterson y Seligman (2004). En este artículo se muestra un estudio exploratorio transversal realizado con treinta estudiantes de cuarto curso del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona en el curso 2014 2015, en el que se aplica el VIA, inventario de fortalezas (VIA IS), que nos permite conocer las fortalezas de carácter de estos estudiantes. Tras concretar las fortalezas que aparecen en los distintos planes docentes, los resultados muestran que el VIA IS resulta un instrumento válido para evaluar eficazmente las competencias de carácter que adquiere el alumnado en el grado de Educación Social. Posteriormente, se ha cotejado esta investigación con estudios realizados con otros estudiantes de diversos grados y diferentes universidades y se ha dialogado sobre los resultados, y a partir de ahí se han aportado referencias para mejorar la propuesta docente del grado de Educación Social.

//Palabras clave

Competencias, fortalezas de carácter, educación social, virtudes, inventario de fortalezas.

// Referencia recomendada

Calderón-Garrido, D., Forés-Miravalles, A., Gustems-Carnicer, J. (2016). Aproximación a las fortalezas de carácter en los estudiantes de Educación Social. Perfil de una muestra. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 48-64. Doi: 10.1344/reire2016.9.2924.

// Datos de los autores

Diego Calderón-Garrido. Universidad de Barcelona, dcalderon@ub.edu, <http://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

Anna Forés-Miravalles. Universidad de Barcelona, annafores@ub.edu, <http://orcid.org/0000-0001-6607-8132>

Josep Gustems-Carnicer. Universidad de Barcelona, jgustems@ub.edu, <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>



1. Introducción

La educación social es una profesión en constante avance y redefinición, que necesita de profesionales altamente competentes que en su día a día deben interactuar con un material sensible: las personas. Los educadores sociales¹ están capacitados para responder, mediante distintas estrategias relacionales, comunicacionales y educativas, a aquellos retos que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean tanto a los individuos como a los colectivos. En definitiva, están capacitados para responder a toda la sociedad en su conjunto, por lo que sus competencias deben ser amplias y diversas.

La educación social va dirigida a hacer posible el desarrollo y progreso de las personas y los colectivos, tanto para cubrir necesidades formativas generales como —y prioritariamente— para disminuir las barreras de acceso al bienestar y a la participación, en el caso de que las haya. Por tanto, se entiende como una acción dirigida al conjunto de las personas para ayudarles a ser competentes socialmente, emotivamente y cognitivamente. En este sentido, estamos ante una profesión que contribuye a la socialización de los sujetos de la acción socioeducativa, es decir, a la incorporación crítica del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y a la promoción cultural y social de la persona, siempre desde una perspectiva de la igualdad de género (López y Quetglas, 2014).

Una de las mayores dificultades para configurar el campo de acción de la educación social reside en la gran diversidad de ámbitos en los que puede intervenir. Por consiguiente, el reto es cómo formar en competencias que puedan ser aplicadas a los diferentes ámbitos de educación social, concebidos en clave de actualidad y perecederos, pues es necesario que mantengan siempre abierto el proceso de construcción de su identidad, basada en la conjunción de la realidad personal y comunitaria, que adquiere características propias y diferenciales en cada momento histórico y en cada ubicación geográfica (Merino, 2005).

En España, la titulación de diplomado en Educación Social se concibió como una enseñanza de primer ciclo universitario dirigida a la formación de una figura profesional en el campo de la educación no formal, la educación permanente y de adultos, la inserción social de las personas desadaptadas y con discapacidad, así como en las distintas acciones socioeducativas (Real Decreto 1420/1991). Desde el curso 2009-2010 las universidades se han visto en la necesidad de introducir cambios para adaptar sus planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde el momento en que se implantó de forma plena y oficial el proceso de convergencia europea en todas las universidades españolas y titulaciones, esta adaptación supuso la reconversión de la diplomatura en una titulación de grado, la ampliación del número de créditos a 240 y el incremento del volumen de materias.

¹ A lo largo del texto se empleará el término educadores sociales para referirnos tanto a los educadores como a las educadoras sociales. Se seguirá el mismo criterio con los términos estudiantes y alumnos para referirnos a ambos géneros.



Teniendo en cuenta todo lo anterior, en los cuatro cursos del grado de Educación Social, la universidad, como responsable de los futuros profesionales, debería caracterizarse por ser:

- Un lugar en el que construir el conocimiento.
- Un lugar en el que ir adquiriendo las competencias para la práctica profesional.
- Un espacio abierto a la realidad social, en el que la teoría se contraste y dialogue con la práctica y viceversa.
- Un lugar en el que aprender a trabajar de una manera transdisciplinaria con otros profesionales.

La universidad dota a los estudiantes de conocimientos históricos y emergentes de la profesión, de competencias para poder dar respuesta a las demandas de la realidad y, sobre todo, de un espíritu crítico para transformar y mejorar la sociedad actual.

La universidad no está sola en esta labor, ni la ha decidido unilateralmente. Los planteamientos relativos a las competencias laborales como base fundamental de la profesionalización han reunido y conciliado el punto de vista de las Asociaciones y Colegios Profesionales de Educadores Sociales, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES), que sustituye a la anterior ASEDES. El grado de Educación Social, antes diplomatura, ha ejercido un papel muy importante para consolidar esta profesión y ha tendido puentes con los demás agentes sociales.

2. Competencias del grado

Como resultado de la conciliación antes descrita, en el *Libro blanco del grado de Educación Social* (Vila, 2004) encontramos 26 competencias transversales, que van desde aspectos más históricos de la profesión, hasta los epistemológicos, de intervención, de diseño y de evaluación (ver tabla 1). Como podemos observar, en general las competencias interpersonales y sistémicas son las que guardan mayor relación con las fortalezas de carácter.

Tabla 1.

Competencias transversales del *Libro blanco del grado de Educación Social* (Vila, 2004)

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones

Diego Calderón-Garrido, Anna Forés-Miravalles, Josep Gustems-Carnicer. *Aproximación a las fortalezas ...***INTERPERSONALES**

Capacidad crítica y autocrítica

Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y otros contextos

Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

Habilidades interpersonales

Compromiso ético

SISTÉMICAS

Autonomía en el aprendizaje

Adaptación a situaciones nuevas

Creatividad

Liderazgo

Iniciativa y espíritu emprendedor

Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional

Gestión por procesos con indicadores de calidad

En el marco de la Universidad de Barcelona, el grado de Educación Social² define seis competencias transversales y trece competencias específicas, acordes con el espíritu del libro blanco citado.

Una vez explicitado el contexto curricular de Educación Social, situaremos el estudio en su marco teórico.

3. Psicología positiva y fortalezas de carácter

La psicología positiva es una de las líneas de la psicología contemporánea que no está vinculada solo a la enfermedad o la medicina. Siguiendo la filosofía aristotélica, se refiere a las emociones, los rasgos de carácter y las instituciones que favorecen el desarrollo de una vida feliz y próspera (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Es decir, busca como fin último el bienestar de cada individuo.

Según Aristóteles, las virtudes son las que nos permiten llevar una buena vida, ser felices, actuar moralmente, ser buenos ciudadanos y alcanzar el bienestar. Para ello, la psicología positiva plantea virtudes y fortalezas o rasgos de carácter, centrados en el sujeto y no en la acción que realiza (Gustems y Sánchez, 2015). Es en este paso entre la teoría aristotélica y la evidencia empírica donde encontramos la mayor aportación de la psicología positiva: convertir el modelo filosófico en una teoría aplicable en la práctica educativa.

La psicología positiva, además, se apoya 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. La psicología positiva amplía, de este modo, el marco de investigación y de actuación clásico de la psicología y, en particular, de la psicología clínica y de la salud (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

² El plan de estudios del grado de Educación Social en la UB tiene 240 créditos distribuidos de la siguiente manera: 60 créditos de asignaturas de formación básica (reconocibles en otros grados afines), 108 créditos de formación obligatoria, 30 créditos de asignaturas optativas, 30 créditos de prácticas externas obligatorias y 12 créditos del trabajo de fin de grado obligatorio.



Diego Calderón-Garrido, Anna Forés-Miravalles, Josep Gustems-Carnicer. *Aproximación a las fortalezas ...*

En este sentido, Park, Peterson y Seligman (2004), partiendo de múltiples evidencias, elaboraron unos criterios para que un rasgo de carácter pueda ser considerado una fortaleza de carácter. Para ello, cada una de las fortalezas debía cumplir varios criterios, tales como ubicuidad, positividad, medición, distintivo, individual, etc.

De esta manera las fortalezas de carácter adquieren una dimensión universal, pues las evidencias empíricas han demostrado que están presentes de forma similar en la población de, al menos, 54 países a lo largo de los 5 continentes (Biswas-Diener, 2006; Park, Peterson y Seligman, 2006). Para ello, Peterson y Seligman comenzaron el estudio en línea de fortalezas en el año 2001 mediante el cuestionario VIA-IS (disponible en www.viacharacter.org), en el que analizaban 20 fortalezas, a las que seguidamente se añadieron otras 4, hasta llegar a las 24 actuales (Peterson y Seligman, 2004). Desde entonces, la web ha recogido más de 1,3 millones de casos, lo que ha permitido elaborar gran cantidad de artículos científicos mediante el análisis de las virtudes y fortalezas según aspectos sociodemográficos. Dichas investigaciones se han llevado a cabo principalmente en Estados Unidos y países angloparlantes, por lo que estudios con muestras españolas resultan de gran interés para poder analizar nuestra realidad cultural.

La propuesta elaborada por dichos autores plantea 6 virtudes, que incluyen cada una de ellas una serie de fortalezas de carácter (ver tabla 2).

Tabla 2.
Virtudes y fortalezas, según Peterson y Seligman (2004)

Virtud	Fortaleza	Descripción
Sabiduría	Creatividad	Pensar en nuevas y productivas maneras de hacer las cosas
	Curiosidad	Tener un interés en toda la experiencia en curso
	Perspectiva	Comprender a nivel mundial, dar sabios consejos a otros
	Juicio	Sopesar todas las evidencias
	Amor por aprender	Dominar nuevas habilidades y conocimientos
Coraje	Perseverancia	Completar las tareas que uno empieza
	Valor, valentía	No doblegarse ante la amenaza o dificultad
	Honestidad	Presentarse a sí mismo de una manera genuina
	Vitalidad	Acercarse a la vida con entusiasmo y energía
Humanidad	Inteligencia social, empatía	Comprender el mundo social y los demás
	Generosidad	Ayudar y cuidar de los demás
	Amor	Valorar estrechas relaciones con los demás
Justicia	Liderazgo	Organizar la actividad del grupo
	Igualdad	Tratar a todos con equidad
	Trabajo en equipo	Ser un buen miembro de equipo
Templanza	Perdón	Perdonar a los que han obrado mal
	Autorregulación	Regular sentimientos y acciones
	Prudencia	Tener cuidado con las propias elecciones
	Humildad	No sobrevalorarse
Trascendencia	Espiritualidad	Tener creencias sobre el propósito y el significado de la vida
	Apreciación de la belleza	Tener conciencia de la excelencia
	Esperanza	Esperar lo mejor en el futuro y trabajar para conseguirlo
	Gratitud	Agradecer por las cosas buenas
	Humor	Ver el lado luminoso de la vida, que lleva a reír

Las 24 fortalezas de carácter presentan una doble dimensión: por una parte, lo social frente a lo individual; por la otra, los aspectos cognitivos y emocionales implicados en cada una. Park *et al.* (2004) mostraron que las fortalezas que más puntuaban las personas en el VIA-IS eran aquellas asociadas con las relaciones interpersonales y la interacción, mientras que las menos puntuadas eran las 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 apertura de mente (Park *et al.*, 2006).

De forma genérica, se estipula que la mayoría de las personas tienen entre tres y siete fortalezas, que constituyen el núcleo *core*, su *firma de fortalezas*. Son las que una persona usa frecuentemente, vinculadas al propio sentido de identidad y de autenticidad (Peterson y Seligman, 2004). Según varias investigaciones, están ligadas a experiencias y sensaciones positivas, tales como la satisfacción con la propia vida (Proctor, Maltby y Linley, 2011).

Los estudios de Educación Social plantean el desarrollo en el alumnado de determinadas competencias que están muy relacionadas con las fortalezas de carácter que se han descrito. A continuación se muestran las fortalezas que mejor podrían desarrollarse en las asignaturas del grado de Educación Social de la UB (<http://www.ub.edu/educacio/educacio-social/assignatures-i-horaris>). Para ello se ha asociado cada competencia a una o más de las fortalezas de carácter anteriormente citadas (ver tabla 3).

Tabla 3.
Fortalezas que aparecen en los planes docentes de cada asignatura

	Creatividad	Curiosidad	Perspectiva	Juicio	aprender	Perseverancia	Valor	Honestidad	Vitalidad	Inteligencia social	Generosidad	Amor	Liderazgo	Igualdad	Trabajo en equipo	Perdón	Autorregulación	Prudencia	Humildad	Espiritualidad	belleza	Esperanza	Gratitud	Humor
PRIMER CURSO																								
Políticas Sociales y Educativas	■		■	■																				
Historia de la Educación Social			■	■	■			■					■	■										
Identidad y Desarrollo Profesional			■	■				■					■	■										
Usos, Posibilidades y Límites de las TIC	■		■	■											■									
Educación Social: Interrogantes y Retos de Futuro			■	■											■									
Psicología Social y de las Organizaciones	■		■	■						■					■									
Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo					■			■		■		■	■	■										



CUARTO CURSO															
Investigación Socioeducativa															
Arte y Cultura en la Educación Social															
Prácticas Externas II															
Trabajo final de Grado															

El objetivo de esta investigación es evaluar el perfil de fortalezas de carácter y su vinculación con las competencias personales y sociales de los estudiantes del último curso del grado de Educación Social en la UB mediante el cuestionario VIA-IS (Peterson y Seligman, 2004), para conocer el nivel de adquisición de las competencias profesionales propuestas en el plan de estudios de dicho grado, sus puntos fuertes y débiles. Así pues, estamos ante una posible evaluación de la formación personal —no académica— que reciben nuestros alumnos y las competencias que deberán utilizar en su etapa profesional, lo cual, en caso de ser necesario, nos permitirá proponer modificaciones en los planes docentes.

4. Metodología

Para conseguir este objetivo hemos realizado un estudio cuantitativo descriptivo exploratorio transversal mediante la aplicación del instrumento VIA, inventario de fortalezas (VIA-IS, Peterson y Seligman, 2004). Este cuestionario ofrece una medida de 240 ítems de los puntos fuertes de carácter, y evalúa mediante 10 ítems cada una de las 6 virtudes y 24 fortalezas de carácter explicadas anteriormente.

El cuestionario se administra en línea y contestarlo emplea alrededor de 30-40 minutos. En nuestro caso, previamente informamos a los estudiantes de los detalles necesarios para poder responder a cada cuestión en relación con *si la frase describe cómo eres*. Las respuestas se realizan mediante una escala de Likert de cinco puntos (1 = muy diferente a mí, 5 = muy parecido a mí).

Las puntuaciones para cada una de las 24 fortalezas tienen un rango potencial de 10 a 50, donde puntuaciones más altas muestran una mayor presencia de la fortaleza indicada. El VIA-IS tiene una consistencia interna satisfactoria medida por el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha > 0,70$), con correlaciones test-retest a más de cuatro meses que indican una buena fiabilidad test-retest (0,70).

Muestra

La muestra sobre la que se aplicaron ambos cuestionarios se compone de 30 participantes (25 mujeres y 5 hombres de entre 22 y 47 años), todos ellos estudiantes de la Universidad de Barcelona de cuarto curso del grado de Educación Social. Los participantes contestaron los cuestionarios durante el horario de clase. Los datos que exponemos fueron recogidos en mayo de 2015 y fueron tratados de forma anónima mediante códigos de identificación para preservar el anonimato de los estudiantes y la confidencialidad de los resultados. Esta



investigación se enmarca dentro del Código de buenas prácticas en investigación de la UB (2010).

Procedimiento

Se invitó a los estudiantes que cursaban la asignatura de Arte y Cultura en la Educación Social a participar en el estudio de forma voluntaria, una vez firmado el consentimiento informado y sin recibir ninguna remuneración o incentivo. Los datos fueron recogidos en un solo momento temporal, en horario de clase, en el aula de informática de la Facultad de Educación (UB). Tras completar el cuestionario, cada estudiante recibió en su correo personal un informe de 5-6 páginas con sus 24 fortalezas jerarquizadas.

Análisis

Para extraer las fortalezas de los estudiantes, se ordenaron los 24 ítems incluidos en el VIA-IS y se seleccionaron las 5 fortalezas en las que los estudiantes de nuestra muestra obtuvieron un orden más elevado y las 5 menos puntuadas. El recuento y análisis estadístico de los resultados se realizó mediante el programa Statistic Package for Social Science (SPSS), versión 16.0.

5. Resultados

Tal y como hemos descrito, la distribución de los resultados obtenidos con el cuestionario VIA-IS nos ofrece información sobre las virtudes y fortalezas más y menos desarrolladas en la muestra de estudiantes del grado de Educación Social ($n = 30$). Así pues, a continuación mostramos cada una de las 24 fortalezas y la posición en la que aparecen. De esta forma podemos comprobar qué fortalezas han obtenido una mayor o menor preponderancia en función del número de respuestas iguales obtenidas. Se marcan a la izquierda las puntuadas en primeros lugares, y a la derecha las puntuadas en los últimos (ver tabla 4).

Tabla 4.

Número de respuestas obtenidas en cada fortaleza, según el orden

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Sabiduría																								
Creatividad	2	1	1			2	1		1				1	1	1	2		1	1	6	5	3	1	
Curiosidad	1	1	1	1	4	4	2	2	1		1		1	1	1	1	3	1	1	2				1
Perspectiva					1			1	3	2				4		1		1	3	2	6	3	3	
Juicio	1	4	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2			3		2	1	1	1			
Amor por aprender	2		1	2			3		5	3	2	2		1	1	1		1	1	2		1	2	
Coraje																								
Perseverancia	2	2	1			2	1			2	1		2	3		2	2		1	5	1		3	
Valor			1	1	1		1			1	3	4	2	2	2	1	1	3	2	1		1	3	
Honestidad	4	5		2		1	1	1	1		3	5		3	3									1
Vitalidad				2		1			2	1	1	3	2	1	3	2	3	5				2	2	
Humanidad																								
Inteligencia social		1	1	4			1	2	1		1	1	1	1	1	3	3		4	1	1	1	1	1
Generosidad	2	4	5	4	3	2		3		4	1	1	1											

desarrolladas eran la generosidad ($n = 16$), la igualdad ($n = 13$), el trabajo en equipo ($n = 12$), la honestidad ($n = 10$) y el juicio ($n = 8$). Por tanto, respecto al género, hombres y mujeres coinciden en una *core* fortaleza (juicio) y en dos *core* virtudes (sabiduría y justicia) (ver tabla 7).

Tabla 7.

Fortalezas más puntuadas en la *firma de fortalezas*, en función del género.

Orden	Fortaleza		Virtud	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1.º	Curiosidad	Generosidad	Sabiduría	Humanidad
2.º	Creatividad	Igualdad	Sabiduría	Justicia
3.º	Juicio	Trabajo en equipo	Sabiduría	Justicia
4.º	Amor por aprender	Honestidad	Sabiduría	Coraje
5.º	Liderazgo	Juicio	Justicia	Sabiduría

Respecto a las fortalezas menos desarrolladas, los hombres coincidieron en las puntuaciones más bajas, y esta vez por orden inverso, la espiritualidad ($n = 5$), la autorregulación ($n = 3$), la prudencia ($n = 2$), la perspectiva ($n = 2$) y la vitalidad ($n = 2$). Por su parte, las mujeres coincidieron en la espiritualidad ($n = 21$), seguida de la creatividad ($n = 14$), la prudencia ($n = 10$), la perspectiva ($n = 8$) y la autorregulación ($n = 8$). Por tanto, respecto al género, hombres y mujeres coinciden en puntuar menos cuatro *core* fortalezas (perspectiva, prudencia, autorregulación y espiritualidad) y tres *core* virtudes (sabiduría, templanza y trascendencia) (ver tabla 8).

Tabla 8.

Fortalezas menos puntuadas en la *firma de fortalezas*, en función del género

Orden	Fortaleza		Virtud	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20.º	Vitalidad	Autorregulación	Coraje	Templanza
21.º	Perspectiva	Perspectiva	Sabiduría	Sabiduría
22.º	Prudencia	Prudencia	Templanza	Templanza
23.º	Autorregulación	Creatividad	Templanza	Sabiduría
24.º	Espiritualidad	Espiritualidad	Trascendencia	Trascendencia

6. Discusión

Como hemos podido observar en la tabla 3, los planes docentes del grado de Educación Social se articulan en función de las fortalezas que engloban principalmente las virtudes de sabiduría, coraje, humanidad y justicia, sin tener en cuenta el resto de las virtudes (templanza y trascendencia). Así pues, no es de extrañar que tres de las fortalezas menos puntuadas —autorregulación ($n = 11$), prudencia ($n = 12$) y espiritualidad ($n = 24$)— correspondan a dichas virtudes. Por el contrario, entre las fortalezas que más aparecen en las competencias del grado aparecen las cinco fortalezas mejor puntuadas por nuestra muestra —generosidad ($n = 18$), igualdad ($n = 14$), trabajo en equipo ($n = 14$), honestidad ($n = 11$) y juicio ($n = 10$). Eso nos indica un correcto desarrollo competencial adquirido en el grado y, por tanto,

permite atribuir efectividad al plan de estudios del grado de Educación Social, al menos en la muestra analizada.

Estos resultados son altamente coincidentes con los estudios realizados previamente por Jiménez, Alvarado y Puente (2013), en los que se aplica el VIA-IS a una muestra de estudiantes de primer curso de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Su estudio mostraba que estos estudiantes puntuaban más alto en las virtudes justicia y humanidad, en concreto en las fortalezas de generosidad e igualdad, y menos en las virtudes de templanza, sabiduría y trascendencia, en concreto en las fortalezas de espiritualidad, autorregulación, prudencia y perspectiva. Así pues, podemos observar una alta coincidencia en el perfil personal de los estudiantes de Educación Social y en el de los estudiantes de Trabajo Social.

A pesar de las diferencias culturales, estudios previos de Shimai, Otake, Park, Peterson y Seligman (2006) en una muestra de jóvenes de entre 18 y 24 años de Estados Unidos y Japón concluyeron que dos de las fortalezas menos puntuadas eran las mismas que las de nuestra muestra: prudencia y autorregulación. En el caso de las fortalezas más puntuadas, los resultados de nuestro estudio son similares a los obtenidos por Park *et al.* (2006), que mostraron que las fortalezas más frecuentes en las personas son, en orden descendente, la generosidad, la igualdad, la honestidad, la gratitud y el juicio. Nuestra muestra de estudiantes comparte cuatro de estas fortalezas *universales*, por lo que podemos afirmar que el perfil del grupo es convencional y positivamente *humano*. Las únicas diferencias existentes entre ambas muestras destacan un perfil que, en nuestro caso, ha desarrollado la capacidad de trabajo en equipo —que es una competencia transversal de la UB— como un elemento clave de esta profesión.

Tal y como observamos en los resultados, las fortalezas relacionadas con la virtud justicia tienen una mayor presencia. Este dato es coincidente con investigaciones previas referidas a los estudios de Psicología de la misma Universidad (Saldaña *et al.*, 2014). En este sentido, y refiriéndonos a la *firma de fortalezas*, ambos grupos de estudiantes (de Educación Social y de Psicología) coinciden en el trabajo en equipo y en la igualdad entre las fortalezas más puntuadas (Saldaña *et al.*, 2014).

Un caso similar es el de los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil, también de la misma universidad, que en recientes investigaciones mostraron también que el trabajo en equipo, la honestidad y la igualdad eran las fortalezas mejor puntuadas. En esta comparativa llama especialmente la atención que las cinco fortalezas peor puntuadas en ambos grupos fueron la autorregulación, la prudencia, la perspectiva, la creatividad y la espiritualidad (Gustems y Calderón, 2015).

Las diferencias más acusadas entre géneros señalan que solo una fortaleza está presente en las *core* mejor puntuadas en ambos géneros —juicio—, mientras que hay muchas coincidencias entre las *core* peor puntuadas —perspectiva, prudencia, autorregulación y espiritualidad. La creatividad está entre las fortalezas peor puntuadas por las mujeres, mientras que es la segunda mejor entre los hombres. Nuestros resultados contrastan parcialmente con estudios previos de Educación Social, ya que en nuestra investigación solo

los hombres puntúan alto la creatividad y el liderazgo, al contrario que en la investigación de Ferrer, Cabrera, Alegre, Montané, Sánchez y Alaiz (2014), en la que los estudiantes de ambos géneros puntúan alto estas fortalezas. Estas tendencias podrían explicarse por las diferencias individuales, aunque el tamaño de la muestra exige prudencia en este tipo de afirmaciones.

En esta diferenciación entre hombres y mujeres, observamos que algunas de las fortalezas más puntuadas en los hombres están directamente relacionadas con las competencias que propone el *Libro blanco del grado de Educación Social* (Vila, 2004), como la creatividad, el amor por aprender y el liderazgo, habilidades necesarias para desarrollar correctamente la labor de educador social y poco presentes en las mujeres de nuestra muestra, el grupo más numeroso. Eso exigiría un replanteamiento en el enfoque educativo y, tal y como describieron Forés, Sánchez y Sancho (2014), salir de la *zona de confort* en pro de la creatividad de las estudiantes. Estas diferencias descritas por sexos no coinciden con el estudio ya citado de Jiménez *et al.* (2013), que no muestra diferencias estadísticas entre hombres y mujeres.

Si tenemos en cuenta la escasa relación entre el incremento salarial y el bienestar, el resto de los factores que nos acercan a la satisfacción laboral se nos presentan como un imperativo para la correcta elección de un trabajo (Diener y Seligman, 2004). En este sentido, y en esa relación entre bienestar y satisfacción laboral, Park y Peterson (2007) concluyeron que las personas apreciamos más un trabajo congruente con nuestra *firma de fortalezas* ($p = 0,001$). Las experiencias positivas tales como la satisfacción, el placer, el compromiso o el sentido son el resultado de la aplicación y el desarrollo de la citada *firma de fortalezas* (Harzer y Ruch, 2012). Por lo tanto, los educadores sociales podrían ser más felices en contextos laborales que les permitan desplegar su generosidad, igualdad, trabajo en equipo, honestidad y juicio. Además, una alta satisfacción vital está correlacionada con la ausencia de problemas sociales y psicológicos, de modo que los individuos que están satisfechos con la vida se muestran buenos solucionadores de problemas, muestran mejor actividad laboral, tienden a ser más resistentes al estrés y experimentan mejor salud física (Frisch, 2000).

Partimos de la base de que las personas que están socialmente comprometidas, como es el caso del grupo de estudio, son más propensas a sentirse satisfechos (Watson, 2000), en especial si desarrollan el trabajo en equipo en entornos afectivos (Rath, 2006). No en vano, una de las características y exigencias de esta profesión es la necesidad de trabajar en y con colectivos. Por tanto, las competencias sociales resultan vitales para el correcto desarrollo de esta tarea (Peterson, 2006), manteniendo buenas relaciones con los demás como condición necesaria para la propia felicidad ($p < 0,001$) (Diener y Seligman, 2004). A su vez, el funcionamiento de un grupo depende del bienestar de cada uno de sus componentes, lo cual depende de los rasgos positivos que presenten estos (como la fortaleza más puntuada: la generosidad) (Park y Peterson, 2003).



7. Conclusiones

Aristóteles y la psicología positiva nos muestran que la educación de las virtudes requiere de acciones que vayan más allá de la teoría. Así pues, debemos formar a educadores sociales con unas fortalezas en consonancia con los distintos ámbitos de actuación en los que se desarrollarán profesionalmente. De esta forma podemos entender que las fortalezas incluidas dentro de las virtudes de humanidad y justicia son, como podemos ver en los estudios previos, las más relevantes para poder influir en el bienestar de la sociedad y, por tanto, las básicas para los educadores sociales. En este sentido, los datos obtenidos nos permiten afirmar que, al menos en la muestra analizada, los estudiantes del grado de Educación Social muestran un correcto desarrollo competencial que, a su vez, es consonante con los planes docentes que plantea cada asignatura. Por tanto, podemos atribuir una alta efectividad al plan de estudios de Educación Social, que está diseñado atendiendo a las necesidades sociales.

Pero tal y como hemos podido observar, no todas las fortalezas necesarias para ejercer la profesión con solvencia presentan altas puntuaciones, especialmente en el caso de la creatividad y el liderazgo de la muestra de mujeres. Así pues, si nos centramos en la creatividad, Gustems (2013) presenta algunas de las técnicas más habituales para desarrollarla: hacer preguntas, la técnica SCAMPER, la lluvia de ideas, la metáfora, el *concassage*, la sinéctica, los juegos, las experiencias con la imprenta o la radio, la improvisación, o la matriz combinatoria de Guilford. En el caso del liderazgo, tal y como lo describe la *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*, la inserción laboral de los estudiantes queda fuertemente ligada a dicha competencia (Fullana, 2009). Por tanto, y teniendo en cuenta que las fortalezas de carácter son educables, consideramos este dato como una oportunidad para reorientar los estudios y reforzar el liderazgo de las mujeres desde las aulas. Para ello, debemos tener en cuenta que el desarrollo de valores y fortalezas obliga a un trabajo transversal y coordinado entre las distintas materias y asignaturas.

En definitiva, a pesar de que el presente estudio sea de carácter exploratorio transversal —por lo que poco puede decirse acerca del potencial desarrollo de las fortalezas de un modo intencionado— y de que el tamaño de la muestra debería ampliarse e incluir alumnado de todos los cursos, el VIA-IS resulta un instrumento que nos permite evaluar eficazmente las competencias que adquiere el alumnado en el grado de Educación Social, y es de utilidad para ajustar el futuro del grado a los distintos perfiles personales del alumnado. Estudios posteriores podrían ir encaminados a evaluar propuestas de implementación de programas de mejora de las fortalezas y competencias profesionales de los estudiantes del grado de Educación Social.

<Referencias bibliográficas>

- Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the North Pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies*, 7, 293-310.
- 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. DOI:10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x.
- Ferrer-Cerveró, V., Cabrera-Santacana, O. E., Alegre-Beneria, R. M., Montané-Lopez, A., Sánchez-Valverde-Visus, C., y Alaiz-Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 11-29. DOI:10.1344/reire2014.7.1712.
- Forés, A., Sánchez, J. A., y Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EESS. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_15.pdf
- 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 Publisher.
- Fullana, J. (Ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en educació social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gustems, J. (Ed.) (2013). *Creatividad y Educación Musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic.
- Gustems, J., y Calderón, C. (2015). Virtues and character strengths related to approach coping strategies of college students. *Social Psychology of Education*. DOI:10.1007/s11218-015-9305-y.
- Gustems, J., y Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva a la formación del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 29, 9-28. DOI:10.15581/004.29.9-28.
- Harzer, C., y Ruch, W. (2012). The Application of Signature Character Strengths and Positive Experiences at Work. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. DOI: 10.1007/s10902-012-9364-0.arz.
- Jiménez, V., Alvarado, J. M., y Puentes, A. (2013). Una aproximación al Trabajo Social desde la óptica de la Psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de Trabajo Social*, 26-2, 397-407. DOI:10.5209/rev_CUTS.2013.v26n2.40915.
- López, R., y Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La vision del colectivo profesional. *RES, Revista de Educación Social*, 91, 1-19. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/19articulo/Bolonia-y-los-educadores-y-educadoras-sociales-la-vision-del-colectivo-profesional>

Merino, J. (2005). Pedagogía social y Educación social: retos de conocimiento y de acción socioeducativa en el siglo XXI . En J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 225-254). Madrid: Departamento THE, Universidad Complutense de Madrid.

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., 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. DOI: 10.1080/17439760600619567.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

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.

Saldaña, O., Escartín, J., Martín-Peña, J., Jiménez, Y., Ceja, L., Varela-Rey, A., Vidal, T., y Rodríguez-Carballeira, A. (2014). Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología aplicada. *Actas del I Congreso Internacional d'Educació Emocional*, 150-162. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58743/1/C150_162.pdf

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2006). Convergence of Character Strengths in American and Japanese Young Adults. *Journal of Happiness Studies, 7*, 311-322. DOI: 10.1007/s10902-005-3647-7.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicologico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 15-28.



Diego Calderón-Garrido, Anna Forés-Miravalles, Josep Gustems-Carnicer. *Aproximación a las fortalezas ...*

Vila, A. (Coord.) (2004). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Competencias transversales del libro Blanco del Grado de Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/LIBROBLANCO_PEDAGOGIA1_0305.PDF

Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Nueva York: Guilford.

Copyright © 2016. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

