



# ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL BIENESTAR- FELICIDAD

*Study of the teacher's perception on welfare- Happiness*



*Manuel López- Sánchez,  
Manuel G. Jiménez-Torres y  
Daniel Guerrero- Ramos  
Universidad de Granada  
E-mail: [mlopezsa@ugr.es](mailto:mlopezsa@ugr.es)*

## **Resumen:**

Los estudios sobre felicidad o bienestar y sus posibilidades de mejora en el contexto educativo han suscitado un gran interés en la comunidad científica. Sin embargo, habitualmente los diferentes estudios suelen ignorar las opiniones del profesorado, obviando así las aportaciones del llamado paradigma del “pensamiento del profesor”. En el presente estudio, a través de una metodología cualitativa de estudio de casos, se han planteado dos objetivos: 1) conocer la percepción del profesorado en ejercicio sobre la felicidad, y 2) valorar la necesidad de incorporación de competencias en los nuevos temas de formación permanente sobre el desarrollo personal desde una perspectiva positiva. El análisis de resultados evidencia un conocimiento del profesorado sesgado y parcial del concepto de felicidad según los postulados del desarrollo positivo. Se pone así de manifiesto la necesidad de profundizar en este ámbito, ampliando el conocimiento del concepto de felicidad del profesorado a través de la formación permanente y el asesoramiento psicopedagógico. Con esto se pretende redireccionar la acción educativa de cara a su mejora.

**Palabras clave:** bienestar, felicidad, percepción, profesorado

**Abstract:**

*Studies about happiness or well-being, and their possibilities for improvement in the educational context, have aroused great interest within the scientific community. However, the different studies usually ignore teachers' opinions, omitting contributions of the so-called "teacher's thinking" paradigm. In the present study, through a qualitative methodology of case study, two objectives have been proposed: 1) to know the perception of teachers in exercise about happiness and 2) to assess the need to incorporate competencies in the new themes of Personal development from a positive perspective. The analysis of results shows a biased and partial knowledge of the concept of happiness according to the postulates of positive development. The need to delve into this area, increasing the knowledge of the concept of happiness within the teaching staff through the permanent formation and the psico-pedagogic advice, becomes evident. Thus, this is intended to redirect educational action in order to improve it.*

**Keywords:** *welfare, happiness, perception, teaching staff*

**1. Introducción**

A lo largo de la historia, una de las metas principales del ser humano ha sido la búsqueda de su bienestar o felicidad. Estos dos términos han venido utilizándose indistintamente dentro de la literatura científica y su estudio ha sido objeto de análisis desde diversas perspectivas (económicas, filosóficas, psicológicas) por los beneficios que reporta a nuestras vidas (Palomera, 2008).

En los contextos educativos el estudio de la felicidad ha recibido poco interés por su consideración trivial o superficial. Sin embargo, en los últimos años este interés se ha incrementado significativamente en dichos contextos. Existen más de 200 universidades en donde la felicidad es tema de estudio por la relación positiva y significativa que existe con la vida social (Silva-Colmenares, 2008). No obstante, las investigaciones realizadas suelen olvidar las percepciones, creencias y actitudes del profesorado. Éstas son importantes, entre otras razones, por constituir un marco de reflexión para ubicar y redireccionar la acción educativa conducente a su mejora (Domingo, 2013).

En España, el concepto de "bienestar" se viene recogiendo en la legislación educativa desde el último tercio del siglo pasado, convirtiendo a la educación en el motor para conseguirlo. Haciendo un recorrido por las 8 leyes que han estado vigentes en el periodo 1970-2016, encontramos que 5 de ellas lo recogen de manera explícita. (Ver tabla I).

Tabla I

*El concepto de bienestar en la legislación española: periodo 1970-2014*

Leyes	Contenido
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)	España... ha de contribuir con el mismo y decidido interés y generosidad a la más noble y decidida de sus inversiones: ...hacia el beneficio de cada hombre, de su elevación espiritual y bienestar material. (Preámbulo)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)	La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de <b>bienestar</b> social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. (Preámbulo).
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE, 1995)	El progreso equilibrado de una sociedad democrática, su <b>bienestar</b> colectivo y la calidad de vida individual de sus ciudadanos son fruto del desarrollo de la educación. (Exposición de motivos)
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)	El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin... para conciliar, en fin, <b>el bienestar</b> individual y el bienestar social. España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del <b>bienestar</b> social del país. (Exposición de motivos)
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)	Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. (Preámbulo)
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013)	La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. (Preámbulo) Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social. (Preámbulo) La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. (Preámbulo)

Fuente: Elaboración propia

Así pues, también la escuela del S. XXI, continuando la tradición del último tercio del siglo anterior, se convierte en la institución por antonomasia en donde se comienza a forjar el bienestar. Por tanto, dedicar recursos para alcanzarlo o aumentarlo se convierte en una prioridad del tiempo que nos ha tocado vivir.

La revisión realizada indica que bienestar y felicidad son nociones polivalentes que se puede establecer en dos dimensiones. La primera, eminentemente objetiva, centrada en el bienestar económico (*renta per cápita*), médico (salud), político (libertad) o educativo (recursos materiales y personales). La segunda, particularmente subjetiva, agrupa desde diferentes perspectivas las aportaciones de la filosofía, la sociología, la ética y la psicología (Doland, Peasgood y White, 2006; Instituto Empresa y Humanismo, 2006).

En el ámbito psicopedagógico el término bienestar tampoco ha gozado de unanimidad conceptual, generando diferentes controversias (Vielma y Alonso, 2010):

- Asociar el bienestar a “funcionamiento positivo”, “felicidad”, “calidad de vida”, “auto-concepto”, “locus de control interno”, “motivación” “resiliencia”, “salud mental”, “motivación” y con “el sentido y la satisfacción con la vida”, sin tener en cuenta que no son conceptos asimilables.
- Proponer sólo la denominación bienestar psicológico para diferenciarlo de otros bienestares como el “social”, “existencial-espiritual”, “colectivo”, “familiar”, “sexual” o de “pareja”; o simplemente para destacar las diferencias tácitas existentes entre el “bienestar individual” y el “bienestar de los demás”.
- Concebirlo de modo diferente dependiendo de su naturaleza y componentes. Mientras que para unos autores es fruto de una vivencia personal subjetiva expresada a través de indicadores psicofísicos y sociales de carácter estable (pensamientos) o transitorio (sentimientos contextuales), para otros es el resultado de desenlaces cognoscitivos (pensamientos) y afectivos (sentimientos) que las personas fabrican en función de su nivel de satisfacción con la vida al evaluar globalmente su existencia

Además, dentro de este ámbito hay que resaltar el marcado interés de la investigación psicológica en torno a lo patológico, obviando el efecto benefactor de otros recursos psicológicos como elementos predictores de la salud psíquica.

En definitiva, hay que destacar la existencia de 2 grandes y sólidas líneas de investigación de la felicidad o bienestar: la hedónica (Huppert, 2005 y Ryan, Huta y Deci, 2008), y la eudaimónica (Zubieta, Fernández y Sosa, 2012). Aunque ambas líneas de investigación constituyen dos concepciones íntimamente relacionadas por el mismo proceso psicológico de estudio, empíricamente son diferentes al centrarse en distintos indicadores para medirlo (Blanco y Díaz, 2005). Juntas han generado una gran cantidad de estudios.

Como puede observarse en las Tablas II y III, desde los años 80 del pasado siglo hasta la actualidad se ha producido un aumento exponencial del término bienestar, conocido en el ámbito anglosajón con el nominativo “well-being” (Thoilliez, Navarro-Asencio, López-Martín y Expósito-Casas, 2010; Ben-Arieh, 2010; Casas, 2010).

Tabla II

*Número de aportaciones científicas que incluyen el término bienestar en el título, resumen y/o palabras clave*

Año	Base de datos de la American Psychological Association (APA)	Base de datos del Educational Resources Information Center (ERIC)
1980-1989	153	563
1900-1999		976
2000-2014	816	2397

Fuente: Thoilliez et al.

Tabla III

*Incremento de conocimiento científico sobre el bienestar en la escuela*

Rango Años	Nº de documentos
1980-1989	1
1900-1999	18
2000-2010	106
2010-2014	54

Fuente: Dialnet (ecuación de búsqueda: “bienestar educación”)

Este aumento de estudios dedicados a indagar en las variables que inciden en la adopción de estilos de vida conducentes al logro de bienestar o condiciones óptimas de vida, es fruto de la profundización sobre el tema (Díaz, Blanco y Durán, 2011; Diener y Suh, 1997; D’Acci, 2011; Grasso y Canova, 2008; Hagerty et al., 2001; Sirgy, Michalos, Ferriss, Easterlin, Patrick y Pavot 2006), cuyas raíces se remontan a 1960 en Estados Unidos, de la mano del movimiento del potencial humano y de la psicología positiva, en su defensa de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia del ser humano, liderada, entre otros, por Seligman (1999).

La controversia creada ha dado lugar al pronunciamiento de muchos investigadores oponiéndose a la utilización de nominativos afines a la hora de trabajar el constructo “bienestar”, proponiendo la búsqueda de puntos de encuentro con la finalidad de superar las dificultades de falta de consenso. En esta línea de convergencia, Vielma y Alonso (2010), incluyendo los postulados teóricos de la tradición hedónica y la eudaimónica, propone las siguientes:

- Considerar el bienestar psicológico como una dimensión básica y general de la personalidad de carácter subjetivo.
- Considerarlo como vivencia personal de la cual solo el ser individual puede dar cuenta por él mismo.
- Asumir la inseparabilidad e interdependencia de sus componentes subjetivos (afectivos y cognitivos) y objetivos.
- Tener en cuenta su multiplicidad de factores (biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales).
- Concebir su esencia descriptiva y complejidad.
- Ser un constructo de determinación de la calidad de las relaciones interpersonales, relaciones que pueden variar en los diferentes periodos de la vida al estar determinadas por la historia personal y el contexto.

El concepto de bienestar va más allá de la satisfacción de las necesidades vitales, sociales y emocionales y se evalúa en función de indicadores como menor sufrimiento y malestar, mejores apreciaciones personales, así como un manejo saludable del entorno y de sus vínculos personales. Además, puede ser aprendido,

tiene un carácter universal, temporal, fenomenológico y positivo, asociado a ciertos rasgos de la personalidad.

Teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes autores (Diener, 1984; Muñoz, 2007; Vielma y Alonso, 2010), el término bienestar puede agruparse en dos grandes perspectivas:

- La que enfatiza su aspecto filosófico-trascendental como felicidad o como virtud (Muñoz, 2007; Seligman, 2002, 2007).
- La que lo representa como valoración individual de la vida en términos positivos de satisfacción vital y lo describe en términos comparativos entre los aspectos positivos y negativos de la afectividad (Diener, 1984).

## 2. La noción de bienestar desde la perspectiva filosófico-trascendente: felicidad

El estudio de la felicidad aparece de la mano de Abraham Maslow (1954) y la psicología humanista en la década de los sesenta del siglo XX. Para él, una persona lograba la felicidad cuando alcanzaba la satisfacción plena de las necesidades humanas (físicas, sociales y psicológicas). Más recientemente, Fredrickson (2001) entiende que la felicidad (predominio de emociones positivas) implica a todo el ser, potenciando el desarrollo de los 4 niveles que constituyen el ser humano: físico, intelectual, psicológico y social.

Casi cuatro décadas después de Maslow, la psicología positiva, de la mano de Csikszentmihalyi (1990), define la felicidad como momentos excepcionales, denominados como “experiencias óptimas” (flow) y entendidas como acciones en donde el ser humano se siente absorto, y las percibe como un reto agradable a sus capacidades. Enmarcados en este movimiento, también son importantes las aportaciones de Seligman (2002, 2007) y de Diener y Biswas-Diener (2008). Para ellos, el bienestar o felicidad se enmarca en una serie de comportamientos y relaciones que producen cambios positivos o negativos que van más allá de ciertos condicionamientos sociales perjudiciales de la vida de los niños y niñas, como por ejemplo la pobreza y la privación. Determinar aquello que les hace sentir bien o que les hace felices les ayuda a pensar en actuaciones efectivas de promoción de su felicidad. Esto tiene suma importancia en el momento actual, donde la difícil crisis económica y social está poniendo en riesgo los horizontes de felicidad y las percepciones positivas de la propia existencia.

Existe consenso en afirmar que la felicidad duradera tiene un carácter interaccionista y es resultado de un rango fijo, proveniente de variables hereditarias (R), contextuales (C) y educativas o adquiridas (A) que pueden ser simbolizadas a través del siguiente guarismo (Palomera, 2008):

$$F = f(R, C, A)$$

Concretando aún más, para Seligman (2002, 2011) el bienestar o felicidad es fruto de 5 experiencias agrupadas en el acrónimo PERMA (Positive emotions + Engagement + Relationships + Meaning + Achievements). En español, el acrónimo se representa mediante el siguiente algoritmo: vida placentera, identificada con las emociones positivas (Vp), vida comprometida (Vc), vida significativa (Vs), relaciones interpersonales positivas (Rlp) y Logros (L).

$$F = Vp + Vc + Vs + Rlp + L$$

Siguiendo con sus planteamientos, el objetivo de la experiencia placentera (Vp) es buscar placeres a través de emociones positivas. Su gran riesgo es su esencia momentánea, efímera y ligada a las circunstancias externas. La vida comprometida (Vc) supone un peldaño más en la búsqueda de la felicidad permanente, concretamente se centra en la búsqueda de gratificaciones existenciales, entendidas como el esfuerzo personal que hacemos al utilizar nuestras fortalezas y virtudes en aquellas actividades que nos apetece realizar. Ascendiendo en la conquista de la felicidad, el paso siguiente se centraría en la vida significativa (Vs); en este estadio el propósito es salir de uno mismo para ponerse al servicio de algo, encontrado en la ética o la moral un sentido a la propia existencia. El penúltimo y el último de los estadios se centrarían, respectivamente, en la búsqueda de relaciones interpersonales positivas y, finalmente, en la obtención de satisfacciones fruto de las metas planteadas y logradas.

La felicidad, en cuanto que actitud interior, puede ser educable si se contempla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como una forma de conducir al estudiante a cotas más altas de su desarrollo personal. Este carácter de educabilidad se ve reforzado por los planteamientos de Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) quienes destacan que la felicidad no es un resultado, sino un camino no predeterminado, en donde el 50% está fijado por la genética y del otro 50%, un 10% dependen de las circunstancias y el 40% restante es fruto de la voluntad o actividad deliberada del ser humano (Figura I).



Figura I. Componentes que determinan la felicidad

Fuente: Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2) 111-131.

### 3. La educación como actividad deliberada en busca del bienestar o felicidad

Para la investigación reciente que plantea la posibilidad de la educabilidad de la felicidad en el ámbito educativo, existen tres preguntas clave que deberían aclararse:

- ¿Se pueden identificar determinados rasgos particulares de las personas felices?
- ¿Podrían ser transferidos o enseñados estos rasgos a otras personas?
- ¿Serían consiguientemente más felices aquellas personas que fueran objeto de este proceso de enseñanza y aprendizaje?

En este sentido, existen diversas investigaciones, centradas en la escuela, que demuestran de manera afirmativa que el bienestar-felicidad se puede aprender y enseñar (Adelman, Taylor y Nelson, 1989; Fordyce, 1977, 1983; Gilman, 2001; Lichter, Haye y Kamman, 1980; Maton, 1990; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Tras el entrenamiento del alumnado en los rasgos que diferentes estudios habían evidenciado como rasgos propios de las personas felices, expresaron que se producía un aumento de la felicidad de los estudiantes. En sentido opuesto, existen investigaciones que han demostrado que un bajo nivel de satisfacción vital se relaciona con actitudes negativas hacia la escuela y el profesorado, constituyendo un dato significativo que justifica, entre otras, su trascendencia y relevancia en la escuela (Palomera, 2008).

La felicidad de los individuos se ha convertido en un asunto de interés para las instituciones públicas, y la escuela, que está llamada a liderar la transformación de la sociedad en su esfuerzo por dar satisfacción a las necesidades de los ciudadanos ha contribuido a que el tratamiento de este concepto se asocie a un aspecto más del desarrollo personal (Pino, 2005) que ha de ser promovido por la institución escolar.

En sentido educativo no se puede olvidar que al acto concreto de realizar evaluaciones positivas conducentes a la felicidad, los investigadores lo han denominado con el término “flourishing”. Tal era el deseo de objetivación, que Diener y Diener (2008) lo concretan en la siguiente fórmula:

$$\text{Felicidad} = \text{estados afectivos positivos} - \text{estados afectivos negativos} + \text{satisfacción vital} + \text{crecimiento personal} \text{ (“flourishing”)}$$

Como seguimiento de esta actividad, los trabajos de Seligman (2002) sobre la felicidad duradera llegan a la conclusión de que la felicidad, fruto de las circunstancias vitales y la voluntad, puede plantearse de forma breve y de modo simbólico a través del siguiente algoritmo:

$$F = R + C + V$$

F = medida de felicidad duradera

R = rango fijo

C = circunstancias vitales

V = elementos dependientes de la voluntad

A partir de estas aportaciones, la educación se convierte en la estrategia necesaria que hace posible, a través de la actividad familiar y escolar, el camino idóneo para lograr eliminar las barreras que conducen a la felicidad, convirtiendo su enseñanza-aprendizaje en uno de sus objetivos prioritarios (Altarejos, Rodríguez y Bernal, 2005; Cano y García, 2004; Gutiérrez y Orozco, 2007; López, 2005; López, Jiménez y Guerrero, 2013).

Gutiérrez y Orozco (2007) concluyen en la necesidad de un cambio educativo. Concretamente plantean la necesidad de que las instituciones escolares se centren en la comprensión de los nuevos retos que requiere la actual sociedad del conocimiento, los cuales exigen un cambio en la postura instrumental de los conocimientos impartidos, como motores, no sólo de producción de conocimiento, sino también en ejes que lleven a mayores cuotas de bienestar personal. Para Ruiz (2008), la escuela pública constituye uno de sus pilares, y Fernández- Abascal (2009) defiende que la escuela debe realizar un esfuerzo en la enseñanza de competencias emocionales por su vinculación directa con el bienestar individual o felicidad.

La toma de conciencia de los estados afectivos conduce al alumnado a una reflexión sobre sus emociones y ello le conduce a mejorar su nivel de bienestar. Sus conclusiones plantean una seria reflexión de los contenidos curriculares relacionados con las emociones, ya que la competencia personal en esta inteligencia se relaciona positivamente con un mejor funcionamiento social y mayor felicidad.

Aguado (2010) considera que es una necesidad prioritaria la intervención de la escuela en la felicidad, dadas las transformaciones que se han producido en las estructuras familiares y su derivación al entorno escolar, así como en su incidencia en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según North (2011), la escuela, si es vital en la implantación de la justicia social, debe de atender no sólo la dimensión instrumental, sino además a los contenidos conducentes al desarrollo social y personal como procedimiento que puede mitigar el dolor humano que impide la felicidad.

En esta línea, Vera, Rietveldt y Govea (2013) plantean la docencia como ciencia productiva en la promoción de la felicidad. En apoyo de estos procesos de cambio, la investigación de Álvarez, Jurado y Ortiz (2013) proponen a la institución escolar una tarea holística que conduzca al alumnado a un proyecto de vida que tenga en cuenta la conquista de la felicidad.

Según Casamayor, Guitart, Imbernon, Parcerisa y Zabala (2014), el bienestar, concebido como calidad de vida personal y social que conduce a la felicidad, es una cuestión institucional en tanto que no es solo una cuestión individual. Estos autores

son conscientes de que la felicidad se forja en la intersección de las personas con el contexto, justificando su abordaje escolar como vía segura para su promoción.

Así pues, la escuela del s. XXI se convierte en la institución por antonomasia en donde se comienza a forjar la felicidad. Dedicar recursos para alcanzar cuotas de excelencia en este proyecto se convierte en una prioridad en la actualidad.

#### **4.- Presentación del problema: Objetivos e hipótesis de la investigación**

Teniendo en cuenta las aportaciones de De Miguel (2006) y Escudero (2003) sobre la preparación del profesor hacia aspectos muy concretos y la importancia e influencia de las prácticas y creencias del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta investigación surge del reconocimiento de que el trabajo escolar sobre la felicidad personal en el periodo infanto-juvenil está ignorando las aportaciones del profesorado (Thoilliez et al, 2010), y con ello olvidando que “el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” y que “los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Serrano, 2010, p. 268), conclusiones que han sido ampliamente demostradas (Domingo, 2005; Domínguez y López, 2010). Con ello nos planteamos como hipótesis principal que el concepto de felicidad no ha alcanzado un adecuado nivel de conocimiento competencial por parte del profesorado para que éste se enfrente a su enseñanza-aprendizaje.

Desde la premisa anterior y teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada, en donde se recogen las nuevas aportaciones sobre el bienestar o felicidad desde la concepción de desarrollo positivo, los objetivos de esta investigación se formulan como siguen: 1) conocer la percepción del profesorado en ejercicio sobre la felicidad desde los planteamientos de la psicología positiva liderados por Seligman (2002), y 2) valorar la necesidad de incorporación de nuevas competencias profesionales a través de la formación permanente del profesorado (Pérez y Gonçalves, 2013; Monereo et al, 2012).

#### **5. Metodología**

Para afrontar la investigación se ha optado por una metodología cualitativa a través de las opiniones emitidas en 12 grupos de discusión por el profesorado que forma parte de los equipos técnicos de coordinación pedagógica que son atendidos por el Equipo de Orientación Educativa de Churriana de la Vega (Granada). El número total de docentes fue de 48, pertenecientes a las etapas de educación infantil y primaria.

Para el análisis de la información se empleó el análisis de contenido cualitativo, a través de la técnica de categorías deductivas propuesta por Mayring (2000) y Piñuel (2002) que considera que, para que el conjunto de "procedimientos

interpretativos" que conforman el análisis de contenido pueda sostenerse como estrategia y técnica de investigación científica en comunicación, se suele requerir de la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco metodológico que se fija como objeto de estudio.

Esta metodología se basa principalmente en una exhaustiva revisión teórica previa al análisis de los contenidos, para garantizar la validez de las categorías a emplearse, y por otra parte, en la definición precisa de las subcategorías y de la agenda de códigos a emplearse con el propósito de establecer criterios de clasificación y comparación que permitan realizar inferencias a partir de los resultados obtenidos (Tabla IV).

Tabla IV  
Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Estándares de evaluación
Aspectos biológicos o predisposiciones genéticas AB	Personalidad -Temperamento- (ABP)	Extraversión (ABPe) Neuroticismo (ABPa) Agradabilidad, amabilidad y calidad de apoyo social subjetivo (ABPagr) Responsabilidad, escrupulosidad y percepción de control (ABPres) Apertura a la experiencia e inteligencia (ABPaper) Exposición y reacción ante hechos vitales (ABPex)
Circunstancias Externas CE	1.- Nivel de ingresos (CENI) económicos 2.- Estado civil (CEEC) 3.- Salud (CES) 4.- Trabajo (CET)	
Actividad Deliberada AD	1.- Vida placentera (ADVP) 2.- Vida comprometida ADVC 3.- Vida significativa (ADVS) 4.- Relaciones interpersonales (ADRI) 5.- Logros (ADL)	1.1.- Emociones positivas inmediatas y transitorias (placer, paz, alegría, gratitud, satisfacción, inspiración, esperanza, curiosidad, amor...) (ADVPe) 2.1.- Acciones relacionadas con la acción y el ejercicio de fortalezas personales (ADVCac) 3.1.- Fortalezas y virtudes al servicio de algo que trasciende la experiencia personal (ADVSfor) 4.1.- Tener y mantener relaciones positivas y significativas (ADRIrepo) 5.1.- Esfuerzo por mejorar (ADLes)

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas que se hicieron fueron cinco:

1. Introductoria o motivacional:

*¿Sois felices y por qué?*

2. Conocer su percepción sobre la influencia de los aspectos biológicos:

*¿Entre las razones que habéis apuntado anteriormente, que pensáis de la influencia de de los aspectos biológicos o predisposiciones genéticas?*

3. Conocer su percepción sobre la influencia de las circunstancias externas:

*¿Qué papel otorgáis a las circunstancias externas?*

4. Conocer su percepción sobre la influencia otorgada a las actividades deliberadas:

*¿Qué actividades, pensamientos o sentimientos habéis realizado para sentirnos bien y conseguir un estado placentero mediante su ejecución?*

5. Contenidos que habría que trabajar en la escuela para conquistar mayores cotas de felicidad:

*¿Qué temas deberían trabajarse en la escuela para que el alumnado fuera más feliz?*

## 6.- Resultados del análisis de la información

Para realizar el análisis de la información se siguieron las siguientes fases:

- Transcripción.
- Clasificación en categorías relevantes.
- Descripción.
- Interpretación.

Una vez transcrita la información, ésta fue codificada asignando un número a cada línea, de de manera que, al incluir una cita textual en el análisis, se tuviera en cuenta el profesor/a que la comentaba, su localización dentro del texto, conteniendo el número de la línea de inició y de finalización, así como el número de página en el que se podía localizar.

Para analizar la información, además de ordenarla en el texto, se incluyó un sistema de categorías que permitió focalizar la información a recopilar. De la información recopilada, se consideraron 3 categorías (Tabla III).

De la información descriptiva obtenida se pasó al análisis de la interacción de la información para conocer los puntos de vista del profesorado participante en los grupos de discusión.

La primera pregunta fue respondida de forma dudosa:

- “Depende de lo que se entienda por felicidad.”
- “No siempre.”
- “Una veces más que otras.”

Ante la segunda pregunta (relación felicidad con aspectos biológicos o predisposiciones genéticas), fueron muy significativas las expresiones que denotan la

conciencia del profesorado sobre la importancia de factores innatos que conducen al ser humano al bienestar o felicidad. Consideran que la diversidad también está presente en el continuo de sensibilidades ante estímulos externos; aspecto éste que está condicionado por la dotación biológica del ser humano, responsable en último término de la percepción de su felicidad:

- “He leído un libro de Daniel Kahneman que habla de pensar rápido y despacio y he llegado a la conclusión de que el primer estadio “pensar rápido” es responsable de la felicidad del ser humano. Creo que en este nivel tiene mucha importancia el papel del inconsciente.”

Para casi la totalidad de los participantes, existen varias características que son heredables en los seres humanos, entre ellas la dimensión extroversión-introversión, o la responsable de la agresividad, entre otras. De modo que desde el nacimiento estamos condicionados para ser más o menos felices o, lo que es lo mismo, para experimentar niveles distintos de afecto (positivo o negativo):

- “Sin ir más lejos, no todos mis nietos tienen el mismo temperamento.”
- “Los niños y las niñas llegan a la vida con distintos circuitos nerviosos que los hacen ser más sensibles ante determinados estímulos y eso lo notas en los latidos del corazón.”
- “Yo recuerdo a diferentes alumnos que en función del umbral de excitabilidad presentaban distintos niveles de ansiedad que les hacían angustiarse o disfrutar de determinadas actividades.”

No existen dudas en los diferentes grupos de discusión de que las personas conforman un todo en donde no se pueden separar las variables de la mente y las biológicas:

- “No tengo duda de que el bienestar es fruto de saber interpretar y unificar las emociones con determinadas variables fisiológicas.”
- “Yo creo que lo mismo que existen diferentes funciones en el cerebro que nos avisan de que hay que comer o de dormir también existen diferentes zonas que nos hablan de cómo comportarnos para encontrar mayores cotas de bienestar.”

Para todos los participantes la personalidad juega un papel muy importante en la felicidad del ser humano, subrayando la extroversión como rasgo esencial:

- “Para ser felices no es lo mismo que una persona tenga muchos amigos que otra que tenga pocos.”
- “Yo me siento más feliz cuando siento que lo que hago tiene sentido y significado.”

- “Estoy convencido que cuando he sido feliz es por haber podido minimizar el impacto de los sucesos vitales, evaluándolos de forma optimista.”
- “Mi felicidad ha dependido del grado de implicación activa en las actividades que me he planteado.”
- “Mi felicidad creo que ha dependido de ser capaz de disfrutar en situaciones intrapersonales y de tener un gran número de personas a las que poder acudir.”

También se subrayó la capacidad del ser humano para ser amable; es decir, la capacidad de desarrollar conductas altruistas o prosociales, íntimamente unidas a la cooperación, el ser agradable con los demás y la armonía social. Para el conjunto de participantes, el ser amable está íntimamente relacionado con la generosidad, la amabilidad y el servicio y, sobre todo, con la percepción positiva de las personas al considerarlas dignas de confianza:

- “Estoy convencida de que la felicidad depende mucho de la capacidad de controlar las relaciones con los otros, el interés por aspectos sociales así como con la emocionalidad de lo que se hace.”
- “Yo me siento muy a gusto o feliz, llámalo como quieras, cuando me planteo confiar y cooperar con los demás.”
- “A mí me sucede algo parecido, me siento feliz cuando percibo las conductas sociales de forma más optimista.”
- “Yo me siento mal cuando desconfió de los otros por considerarlos poco honestos.”

Además, sus respuestas evidencian la importancia de la amabilidad, agradabilidad y calidad de apoyo social subjetivo como otro rasgo de la personalidad que influye en la felicidad:

- “Evidentemente mi experiencia de felicidad es un tanto voluntariosa, es decir, cuando yo hago un esfuerzo en explicarme mis decisiones de forma más optimista, aumenta mi predisposición a un mayor bienestar.”
- “En la línea que apunta la compañera yo también tengo que decir que a mí me pasa algo parecido. Creer que los otros son personas de confianza abre en mí una predisposición a sentirme mejor.”
- “Cuando yo me doy cuenta de que cuento con apoyo social mi interior cambia.”

Igualmente, sus afirmaciones denotan la importancia de la capacidad personal de apertura a la experiencia e inteligencia:

- “En muchas, o mejor dicho, la mayoría de mis experiencias de felicidad han dependido de la confianza en mí mismo.”
- “Si yo me respeto en mis acciones, soy mucho más feliz que cuando no lo hago.”
- “Cuando estoy abierto a lo que me ofrecen hay más garantía de que me sienta bien conmigo mismo que cuando me cierro al cambio.”
- “La clave de la felicidad para mí está en la inteligencia, en saber dar soluciones a los problemas que se me van planteando.”

En la tercera pregunta (relación felicidad con las circunstancias externas), destaca sobremanera la importancia del vínculo entre economía y felicidad. Se podría decir que comparten con Aristóteles la convicción de que la felicidad reside en la vida contemplativa, pero reconociendo la importancia de poseer como propios ciertos bienes exteriores y un soporte económico, aunque este último no sea ninguna garantía de mayor felicidad:

- “Creo que llega un momento en que el dinero no aumenta la felicidad.”
- “Estoy convencida de que partir de un determinado estándar, muchas veces, se puede hasta reducir.”
- “No por ser más rico se es más feliz.”

Respecto al estado civil existe consenso en conceder importancia a las relaciones interpersonales en el aumento de la felicidad. Sus opiniones ponen de manifiesto la importancia de la afectividad y el apoyo social de personas cercanas en la conquista de cotas mayores de felicidad:

- “Contar con una pareja a la que se le respeta es muy importante para conseguir la felicidad.”
- “La capacidad de tolerancia entre las personas ayuda bastante a ser más felices.”

La conexión salud y felicidad aporta dos concepciones relacionales distintas:

- “Para mí, la felicidad depende del estado de salud.”
- “Cuando eres feliz te sientes hasta más saludable.”

En cuanto a la relación trabajo-felicidad, las afirmaciones emitidas denotan ambigüedad:

- “No podemos olvidar que el trabajo constituye el foco sobre el que gravita la felicidad.”
- “Yo creo que en nuestro trabajo, no todos y todas somos felices.”

Es decir, mientras que para unos el trabajo es fuente de felicidad, para otros puede ser fuente de infelicidad.

Ante la cuarta pregunta (relación de la felicidad con la actividad deliberada), las repuestas indican lo siguiente:

- Importancia de actividades placenteras o hedonistas.
  - *“Buscar un buen libro o música que me traiga paz.”*
  - *“Realizar ejercicios de relajación.”*
  - *“Ir a clases de yoga.”*
  - *“Saber encontrar tiempo para dedicarlo a ti mismo.”*
  - *“Practicar la meditación.”*
- En segundo lugar aparecen las respuestas relacionadas con las relaciones interpersonales:
  - *“Ser consciente de mis motivaciones y sentimientos, tanto propios como ajenos, para saber conducirme adecuadamente en situaciones sociales.”*
  - *“Empatizar e identificar aspectos importantes con las personas que me relaciono.”*
  - *“Aprender a valorar las relaciones cercanas con otras personas, especialmente con aquellas dispuestas a compartir y brindar afecto de forma recíproca.”*
  - *“Ir descubriendo y profundizando en todo aquello que te hace sentir bien.”*
  - *“Potenciar las relaciones afectivas con quien me rodeo.”*
- En tercer lugar aparecieron respuestas relacionadas con los logros:
  - *“Trabajar para vivir en la tranquilidad de saber que uno sólo puede aspirar a vivir con dignidad.”*
  - *“Trabajar en aquello que me haga permitirme a mí misma ser, y haber tenido, en el regalo de la vida, la oportunidad de ser.”*
  - *“Educar mi mente para que me conduzca de manera útil y saludable.”*
  - *“Aprender a querer lo que haces.”*
  - *“Ser consciente de mis emociones para saber encontrar las destructivas o aquellas que impactan negativamente en los demás.”*
- En cuarto y último lugar y de manera muy débil en relación con las preguntas anteriores hubo alguna alusión a la vida significativa:

- *“Buscar aquello que me hace abrazar la consciencia de la finitud del tiempo.”*

En la quinta pregunta, las respuestas recogidas en torno a los contenidos que incluirían en el currículum, existe unanimidad en que la escuela no puede convertirse en una institución bobalicona, que presenta una concepción edulcorada e irreal de la felicidad. Cuando se les pidió que matizasen esa visión general, las preguntas fueron vagas e imprecisas:

- *“Deberíamos trabajar aquello que les ayude a ver los pequeños placeres que le ofrece la vida en cada momento.”*
- *“Profundizar en el concepto de honestidad.”*
- *“Aquello que les haga deshacer terrores en todos los negros momentos del día.”*
- *“Trabajar los valores que conducen a ser más felices.”*
- *“Saber buscar tiempo para trabajar más los contenidos transversales.”*
- *“Entrenarlos para que sean ellos mismos.”*
- *“Ayudarles para que sean capaces de enfrentarse a los momentos críticos de la vida.”*
- *“Ayudarles para que sean capaces de descubrir que la felicidad no está en el dinero.”*
- *“Darles recursos para que sepan enfrentarse al miedo y sean ellos mismos.”*
- *“Ofrecerles temas de reflexión para que sepan discernir que todo lo que necesitamos está en nuestro interior.”*

## 7.- Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el profesorado tiene conciencia del impacto genético-ambiental sobre la felicidad (Plomin, Lichtenstein, Pedersen, McClearn y Nesselroade, 1990), así como un conocimiento parcializado de la influencia de la personalidad sobre la felicidad. Tienen, en general, conciencia del papel positivo que ejerce una personalidad extrovertida y agradable (Diener y Fujita, 1995), tener una actitud de apertura a la experiencia, así como el ser inteligente y creativo (Larson, 2000; Simonton, 2000), desconociendo la influencia negativa de la personalidad neurótica (Costa y McCrae, 1980) y la falta de responsabilidad, escrupulosidad y percepción de control (Ryan y Deci, 2000).

En cuanto a las circunstancias externas, las opiniones del profesorado manifiestan su coincidencia con las conclusiones de la investigación realizada sobre las mismas, es decir, que, al contrario de lo que suele pensarse, la felicidad personal no depende de factores como el dinero, el trabajo, la pareja o la juventud. En realidad, sólo un diez por ciento en términos de felicidad se apoya en circunstancias externas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

Por último, en cuanto a la relación felicidad-actividad deliberada, relacionada con el “Yo”, existe unanimidad en la necesidad de trabajar la apertura a los demás, que pone de manifiesto una insuficiencia de conocimientos sobre la actitud interior conducente a la felicidad (Lyubomirsky, 2008), como son las fortalezas personales.

A modo de conclusión se puede decir que, respecto a nuestro primer objetivo, que pretendía conocer la percepción del profesorado sobre la felicidad desde los planteamientos de la psicología positiva, se ha comprobado que no existe tal perspectiva entre el grupo de profesores de la muestra con la que se ha trabajado; y que, considerando el segundo objetivo, que perseguía valorar la necesidad de incorporación de nuevas competencias profesionales relacionadas con el proceso de enseñanza de la felicidad a través de la formación permanente del profesorado, se confirma que es necesario completar la formación del profesorado con aquellas competencias que le permitan abordar el tratamiento curricular de la felicidad para que el alumnado sepa afrontar su aprendizaje.

Estas conclusiones confirmarían la hipótesis de partida de este estudio, que se había expresado en estos términos: el concepto de felicidad no ha alcanzado un adecuado nivel de conocimiento competencial por el profesorado para que éste se enfrente a su enseñanz.; por tanto, la reeducación tiene que venir de las aportaciones recientes de distintas disciplinas como la economía (Easterlin, 1974; Frey y Stutzer, 2002), las ciencias políticas (Lane, 2000) y, sobre todo, de la psicología (Fordyce, 2000 y Seligman, 2002). Disciplinas científicas que han evidenciado la necesidad de que la escuela cuente con contenidos concretos para que el trabajo en felicidad se convierta en un foco de interés real.

Teniendo en cuenta las dimensiones que conducen a la felicidad y las conclusiones de los estudios de Seligman y Fordyce, habría que incluir como contenidos formativos en las diversas estrategias de formación permanente los siguientes:

- Relaciones significativas y potenciación de virtudes y fortalezas.
- El conocimiento de los rasgos de personalidad.
- La búsqueda de actividades que nos llevan a estados de flow.
- La perseverancia como actitud conducente a la consecución de metas significativas.
- Profundización de aspectos relacionados con la planificación y organización.
- Ejercitación de la predominancia de emociones positivas sobre las negativas.
- Logro de metas.
- Optimismo.
- Centrarse en el presente y en lo que nos hace sentir bien.
- Aprender a gustarnos a nosotros mismos.
- Identificación de lo que nos hace sentir mal para prevenirlo.
- Seleccionar y ordenar las metas vitales.

Entre las limitaciones de este estudio hay que señalar la contextualización de la muestra, reducida a los miembros de los doce equipos de coordinación pedagógica de los centros educativos atendidos por el equipo de orientación educativa de Churriana de la Vega, y que la mayoría de los participantes se encuentran en el último destino profesional antes de la jubilación.

Futuros estudios sobre este tema deberían considerar la ampliación y la estratificación de la muestra.

### Referencias bibliográficas

- Adelman, H.S, Taylor, L. y Nelson, P. (1989). "Minors' dissatisfaction with their life circumstances". *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6) 1-11.
- Altarejos Masota, F.; Rodríguez Sedano, A. y Bernal Martínez de Soria, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. *Educación y educadores*, 8, 173-186.
- Álvarez Mora, A. L.; Jurado Hidalgo, C y Ortiz, M. E. (2013). Implicaciones interdisciplinarias para una educación desde el contexto. *Plumilla Educativa*, 11, 63-81.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. En S. B. Kamerman, S. Phipps y A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective in the Service of Policy Making* (pp. 9-22). New York: Springer
- Blanco, A y Díaz, M. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Cano Ramírez, A. y García Giménez, M. D. (2004). Democracia, bienestar social y participación social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 363-370.
- Casamayor, G., Guitart, R. M. Imbernon, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2014). Generar bienestar en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 230, 75.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social*, 38, 668 - 678.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

- D'Acci, L. (2011). Measuring Well-Being and Progress. *Social Indicators Research*, 104(1), 47-65.
- De Miguel, M. (Ed.).(2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, D., Blanco, A. y Durán, M.M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 357-372.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542- 575.
- Diener, E. y Diener, R.-B. (2008) *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Blackwell. Oxford.
- Diener, E. y Fujita, F. (1995). Resources, Personal striving, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5),926-935.
- Diener, E. y Suh, E. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40 1-2, 189-216.
- Dolan, P.; Peasgood, T. y White, M. (2006). *Review of research on the influences on personal well-being and application to policy making*. London: Defra.
- Domingo Segovia, J. (2005). La construcción del conocimiento profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(2), 216-219.
- Domingo Segovia, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- Domínguez, J. y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación educativa*, 7, 50-60.
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In: P. A. David and M. W. Reder MW (Eds.), *Nations and households in economic growth: Essays in honor of Moses Abramowitz*. New York: Academic Press
- Escudero, J.M. (2003). Pensar i construir la formación de professorat seguint la coherència. *Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum*, 19-28.
- Fernández-Abascal, E. (2009). *Las emociones positivas*. Madrid. Pirámide
- Fordyce , M.W.(2000). Human Happiness: its nature and its attainment. Extraído el 5 de agosto de 2014 de <http://gethappy.net/bookhm.htm>.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal apiñes. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Frey, Bruno S. y Stutzer, Alois. (2002). *What Can Economists Learn from Happiness Research?* . *Journal of Economic Literature* 40(2) 402-435.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescents students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 749-767.
- Grasso, M. y Canova, L. (2008). An Assessment of the Quality of Life in the European Union Based on the Social Indicators Approach. *Social Indicators Research*, 87(1), 1-25.
- Gutiérrez Vargas, G y Orozco Cruz, J. C. (2007). Políticas tecnológicas en un escenario de gestión del conocimiento en educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 45, 71-88.
- Hagerty, M.R., Cummins, R.A., Ferriss, A.L., Land, K., Michalos, A.C., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J. y Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for. *Research. Social Indicators Research*, 55(1), 1-96.
- Heylighen, F. (1992). Evolution, Selfishness and Cooperation. *Journal of Ideas*, 2(4) 70-76.
- Huppert, F. (2005). Positive mental health in individuals and populations en F. Huppert, N. Baylis y B. Keverne (eds) *The Science of Well-being*.
- Instituto Empresa y Humanismo (2006). Bienestar y felicidad, nivel de vida y calidad de vida. *Universidad de Navarra*.
- Lane, R. (2000). *La pérdida de la felicidad en las democracias de mercado*. University Press, Yale, New Heaven.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*. 55, 170 - 183.
- Lichter, S., Haye, K. y Kamman, R. (1980). Increasing happiness through cognitive retraining. *New Zealand Psychologist*, 9, 57-64.
- López Sánchez, F. (2005). ¿Puede la escuela contribuir a mejorar la calidad de vida? *Cuadernos de pedagogía*, 348, 42-45.
- López Sánchez, M.; Jiménez Torres, M. G. y Guerrero Ramos, D. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica. *Educar*, 49(2), 303-320.

- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maton, K.I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-angers. *American Journal of Community Psychology*, 18, 297-321.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 16(1), 79-101.
- Muñoz, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10(18) 163.
- North, C. E. (2011). La Importancia del Crecimiento Interno y el Bienestar Comunitario en la Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 24-37.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal. *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del Profesorado en Competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17(3), 3-10.
- Pertegal, I.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Pino Salamanca, S. (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-12.
- Piñuel, I. (2002). Informe Cisnefos 11. La incidencia del mobbing o acoso laboral psicológico en España. *Universidad de Alcalá de Henares*.
- Plomin, R., Lichtenstein, P., Pedersen, N.L., McClearn, G.E. y Nesselroade, J.R. (1990). Genetic influence on life events during the last half of the life span. *Psychology and Aging*, 5, 25 - 30.
- Ruiz González; A. (2008). La educación pública y la igualdad de oportunidades como base de políticas de igualdad del Estado de Bienestar. *Temas para el debate*, 159, 55-57.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well - being. *American Psychologist*, 55, 68 - 78.
- Ryan, R.; Huta, V. y Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies* , 9, 139-170.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*. 55(1), 5-14.
- Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Silva-Colmenares, J. (2008). Felicidad: la evolución como categoría científica y la relación con el desarrollo. *Revista de Información Básica CANDANE*, 3(1), 62-67.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*. 55, 151 - 158.
- Sirgy, M.J., Michalos, A.C., Ferriss, A.L., Easterlin, R.A., Patrick, D. y Pavot, W. (2006). The Quality-of-Life (QOL) Research Movement: Past, Present and Future. *Social Indicators Research*, 76(3), 346-466.
- Thoilliez, B., Navarro-Asencio, E., López-Martín, E. y Expósito-Casas, E. (2010). Determinants of child well-being: a perspective from students of education. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 Agosto, Helsinki, Finlandia.
- Thorndike, E.L. (1920). A constant error on psychological rating. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Vera, L.; Rietveldt de Arteaga, F. y Govea de Guerrero, M. (2013). La docencia como ciencia productiva en las escuelas de educación de las Universidades Públicas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 95-119.
- Vielma Rangel, J y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *EDUCERE. Artículos Arbitrarios*, 14(48), 265-275.

Zubieta, E., Fernández, O. y Sosa, F. (2012). Bienestar, Valores y variables Asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.