



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Creatividad y Emociones Positivas en
Educación Primaria**

D. Álvaro Carpena Méndez

2014

UNIVERSIDAD DE MURCIA



TESIS DOCTORAL

**CREATIVIDAD Y EMOCIONES POSITIVAS EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

DIRIGIDA POR:

Dra. Dña. Olivia López Martínez

Dra. Dña. Eugenia Piñero Ruíz

Dr. D. Julián Jesús Areense Gonzalo

DOCTORANDO

D. Álvaro Carpena Méndez

MURCIA, 2014

*A Eduardo y Nieves, mis padres. A
mi hermana M^a Nieves.*

AGRADECIMIENTOS

Me dirijo a través de la fortaleza de la *gratitud* a cuantas personas e instituciones educativas han sido testigos de este entrañable tramo del camino.

A vosotros, *alumnos y alumnas*, por regalarme el don de la *duda* y el *deseo de aprender* sin ninguna concesión a la piedad.

A los *maestros y maestras* cuya llama no es suficiente para iluminar su fuego, cuyo fuego no sueña con cenizas.

Querida *Olivia*, siempre te llamé maestra y dejaste que lo hiciera. Bromeas al recordar que tus embarazos siempre han coincidido con algún proyecto de aquel alumno al que llamabas “delegado”. Por ello creo justo hacer mención al pequeño *Jose*, que por nuestro empeño y constancia, nació con un libro debajo del brazo. Tus fortalezas de *creatividad* y *humildad* me han contagiado de *iniciativa* y *prudencia* para superar grandes distancias por medio de pequeños pasos. Gracias *Olivia*, gracias querida maestra. He tenido el placer de disfrutar de la esencia del camino desde tus hombros, mi *Atalaya*.

Entrañable *Eugenia*, puño de acero envuelto en guante de terciopelo. Pese a tu avanzadísimo estado de embarazo decidiste participar en la evaluación de aquella tesina titulada “*El entorno educativo del alumno enfermo: aplicabilidades de la psicología positiva y creatividad como factores de resiliencia emocional*”. Desde entonces, tus *sabios consejos* y *calidad humana* han resultado decisivos durante el modelado de este trabajo. Sirvan estas palabras para agradecer tu constancia y capacidad crítica. Sirva este trabajo para que *Yuca* y su hermanita puedan crecer en un entorno escolar caracterizado por los placeres de la *creatividad* y *emociones positivas*.

Apreciado *Julián*, toda decisión lógica y racional se encuentra contaminada por una emoción. Posiblemente seamos la conjunción de los números que nos explican y la forma con la cual los aplicamos en la vida diaria, sin embargo, tus orientaciones han resultado decisivas para explicar una parte de la inmensa realidad escolar que nos rodea. Gracias por incluir tu sentido del *humor* durante aquellas maratónicas tutorías ¡Las norias nos esperan!.

D. Lorenzo J.B Baño Hernández, maestro de maestros. Durante el curso académico 2006-2007 me tutorizaste en el Hospital Universitario “Virgen de la Arrixaca” como estudiante de magisterio en prácticas. De tu incansable labor en el Servicio de OncoHematología Infantil surgió esta frágil vocación que tan solo una vez en la vida puede ser activada. Hoy te presento este humilde trabajo cuyo contenido no contiene sino el inicio de un largo camino. Gracias por tus valiosos consejos, sugerencias y frases de calma.

Querido Fito (*Francisco José Carpena Rodríguez*), tu *humor* inteligente te convierte en el profesional más serio del mundo. Nos has enseñado que el humor es posible en los ámbitos educativo, social y familiar, gracias por hacernos la vida más agradable.

Estimados alumnos y alumnas de la promoción 2011-2015 del Grado de Pedagogía de la UMU. No es casual que la impartición de la asignatura de *Psicología del Desarrollo* sea compatible con pintura de dedos, una conferencia del Profesor John Fito Dewey y un curso de la Universidad Internacional del Mar (*“Creatividad, sentido del humor y emociones positivas en el contexto escolar, familiar y social”*). ¡No desistáis de vuestros sueños! Perseguidlos y conquistadlos ¡La verdad está ahí fuera! ¿Acaso no somos la generación de la esperanza?. Siempre os recordaré.

Llegado a este punto he de nombrar a tres personas cuyas respectivas fortalezas de *vitalidad, liderazgo y capacidad estética* activan mi *deseo de aprender*. Me refiero a mis amigas y colegas de profesión *Consuelo García, Ascensión Cano y María Marco* ¡Juntos podemos!.

Cristina Sandoval Lentisco, te convertiste en cielo para que un servidor pueda volar. Hoy día planeamos en la misma dirección bajo la fortaleza que más nos representa, el *amor* ¡Que los cuentos clásicos nos acompañen!.

Gracias a las sendas que nos regala la vida, pues caminar en línea recta no nos permite llegar lejos.

Paz y bien.

ODA A LA CREATIVIDAD

*No la busquéis en aulas circunspectas
donde los soles son siempre amarillos,
el océano azul
y los montes violetas.*

*No la busquéis en los tristes pupitres
ocupados por niños
que bostezan de lluvia y nostalgia
en las tardes eternas.*

*Si queréis hallarla, buscad su huella
en los dibujos de colores imposibles
con los que ellos ilustran las paredes.
En la luz de un relato
que la puerta franquea
a un corazón que clama,
o en los abiertos ojos
con los que aguardan el cálido abrazo
de la dicha escondida en la palabra.*

*Fluye el tiempo feliz en las tareas
porque ella está presente y lo ilumina
desterradas al fin
las sombras del hastío.*

Ana María Alcaraz Roca

Maestra de Educación Primaria.
Poeta y escritora. Abril de 2014

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO I. Emociones y cogniciones positivas	3
Introducción	3
1. Psicología Positiva: definición de su campo de estudio	5
1.1 <i>Bienestar: cristalización del concepto</i>	6
1.2 <i>Optimismo: el motor de la felicidad</i>	7
1.3 <i>Felicidad y Fluidez</i>	8
1.4 <i>Fortalezas y Virtudes: el camino hacia el bienestar y la felicidad</i>	10
2. Críticas y su respuesta desde la Psicología Positiva	12
2.1 <i>¿Hacia una escisión de la Psicología?</i>	13
2.2 <i>¿Todo lo negativo es realmente negativo?</i>	14
2.3 <i>¿Es posible una fórmula de la Felicidad?</i>	14
3. Psicología Positiva en Educación: una oportunidad de cambio ..	17
3.1 <i>Creatividad: una fortaleza hacia el conocimiento</i>	17
3.2 <i>Aprendiendo a ser optimistas</i>	19
3.3 <i>Educar para la felicidad</i>	21
3.4 <i>Motivación y adaptabilidad: enemigos de la indefensión aprendida</i>	23
3.5 <i>Aprender a convivir: inteligencia personal</i>	24
Referencias bibliográficas	26
CAPÍTULO II. Cuestionario de afectos PANASN: estructura interna y fiabilidad en alumnos de Educación Primaria.	33
Introducción	35
Dimensión afectiva y emocional en el aula	37

Método	40
Participantes	40
Procedimiento	41
Instrumentos	42
Análisis de datos	42
Resultados	44
Discusión y conclusiones	53
Referencias bibliográficas	59
CAPÍTULO III. Percepciones de bienestar subjetivo y alegría en la etapa de Educación Primaria	67
Introducción	69
Conceptos de felicidad y alegría	71
Método	76
Participantes	76
Procedimiento	77
Instrumentos	78
Resultados	80
<i>Análisis de datos del cuestionario PANASN</i>	80
<i>Análisis de datos del cuestionario STCI-S</i>	104
<i>Análisis de datos del cuestionario STCI-T</i>	108
Discusión y conclusiones	115
Estudio afectivo	115
Alumnado con discapacidad intelectual	118
Estudio de alegría, tristeza y seriedad	122
Referencias bibliográficas.....	129

CAPÍTULO IV. Bienestar y alegría en Educación Primaria	137
Introducción	139
Satisfacción académica y variables asociadas con el bienestar subjetivo.....	143
Instrumentos para la evaluación de alegría y felicidad.....	148
Método.....	155
Participantes.....	155
Procedimiento.....	155
Instrumentos.....	157
Resultados.....	158
Discusión y conclusiones	162
Referencias bibliográficas	177
CAPÍTULO V. Creatividad y alegría en Educación Primaria	179
Introducción	181
Creatividad en el ámbito educativo: concepto, componentes y evaluación	185
Las emociones en el contexto educativo.....	196
Método.....	199
Participantes.....	199
Procedimiento.....	200
Instrumentos.....	202
Resultados.....	203
Discusión y conclusiones.....	219
Referencias bibliográficas	224

CAPÍTULO VI. Fortalezas y virtudes en el aula: identificación de principios generales	231
Introducción	233
Fortalezas y Virtudes en el ámbito escolar.....	236
Método.....	249
Participantes.....	249
Actividades.....	250
Procedimiento.....	256
Resultados.....	256
Discusión y conclusiones.....	271
Referencias bibliográficas	278
DECÁLOGO.....	283
ANEXO I Cuestionario PANASN	285
ANEXO II Cuestionario STCI-S.....	286
ANEXO III Cuestionario STCI-T.....	287
ANEXO IV Test de Pensamiento Creativo de Torrance	288
ANEXO V Imágenes de actividades	289

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las Ciencias de la Educación no son ajenas a los acontecimientos sociales y disciplinas que nos rodean como tampoco lo son de los investigadores, agentes y destinatarios que la definen. La heterogeneidad y diversidad tanto cultural como humana la ha hecho poseedora de la convergencia de diferentes disciplinas desde las cuales explicar, comprender y predecir los fenómenos relacionados con el aprendizaje.

Sin embargo y de forma paradójica, la visión humanística que caracterizó al siglo XX vino acompañada por un inminente modelo clínico, desde el cual, aspectos como las *capacidades personales, satisfacción, optimismo, alegría y felicidad* quedaron relegados a un segundo plano.

Ubicados en el siglo XXI, la Psicología Positiva (Seligman, 2002) se muestra como una disciplina reciente cuya praxis y beneficios no conciernen al campo psicológico en particular sino a las Ciencias Sociales en su totalidad. Sin embargo, su emergencia y constitución goza de tantos seguidores fervientes como de escépticos apasionados.

Llegado a este punto cabe reflexionar en torno a la siguiente cuestión: *¿son compatibles los principios de la Psicología Positiva con la práctica educativa? De ser así ¿tendrían cabida en nuestra organización y desarrollo curricular? Incluso, si profundizamos en los componentes de la misma ¿la activación y disposición de fortalezas y virtudes difiere de las competencias educativas?*

Somos conscientes de que ciertas prácticas docentes y entornos escolares favorecen la *indefensión aprendida*, como también, que todos deseamos alcanzar la felicidad y sin embargo, sea en la infancia o edad escolar, nadie parece prepararnos para ello.

En virtud de todo lo anterior hemos considerado la inclusión de un primer capítulo desde el cual profundizar en torno al concepto, génesis y potencial de la Psicología Positiva, a su vez, aspecto que contribuye a una delimitación y contextualización de la disciplina.

Identificados los nexos de unión con respecto al campo educativo y atendiendo las críticas más extendidas y popularizadas, en el segundo capítulo estudiaremos la estructura afectiva del alumnado en edad escolar. Por su parte responderemos a la cuestión *¿es posible la evaluación del bienestar subjetivo en Educación Primaria?* Para ello analizaremos la adecuación y ajuste del cuestionario PANASN.

El estudio y análisis de las correlaciones existentes entre afectos y emociones acaparará los capítulos tres y cuatro, un exhaustivo y pormenorizado trabajo desde el cual atendemos a cuestiones tales como *¿qué percepciones de bienestar subjetivo y alegría presentan los alumnos en edad escolar? ¿la discapacidad intelectual favorece la percepción y emergencia de afectos negativos? ¿existe correlación entre bienestar y alegría?* De ser así *¿qué papel ocupa el sentido de humor en el aula?*

El estudio de la *creatividad* como fortaleza conforma el eje vertebrador del capítulo cinco. Para ello y escapando de los planteamientos más clásicos hemos atendido a una perspectiva más vital, ante lo cual, se procede a analizar las relaciones existentes entre *creatividad, alegría y mal humor*.

Finalmente, el capítulo seis se presenta frente la necesidad de estudiar y concretar los principios que han de caracterizar el diseño de actividades destinadas a trabajar fortalezas y virtudes en el aula. Para ello, se recurre a la implementación piloto de una serie de actividades.

Fruto de las experiencias y reflexiones anteriores se concluye con un decálogo desde el cual destacamos las diez ideas fundamentales que se desprenden de este trabajo.

EMOCIONES Y COGNICIONES POSITIVAS

“No somos responsables de las emociones, pero sí de lo que hacemos con las emociones”.

Jorge Bucay

Introducción

Nuestra vida viaja flotando como un velero, y sin embargo, mientras unos conciben la existencia como el tiempo que pasa, otros como el tiempo que queda. Nadie nos enseñó a ser felices, si bien, afirmamos que la vida sería más gratificante, intensa y placentera si lo fuéramos. Para ello, siguiendo a Einstein (citado por Dukas y Hoffman, 1981) no es necesario poseer todo aquello que nos rodea, sino captar la esencia de las pequeñas cosas que encontramos en nuestro camino.

Paradójicamente, la psicología ha ido evolucionando bajo la perspectiva de la psicopatología (Vera, 2006) y sus consecuencias (Greenglas y Fiksenbaum, 2009). Sin lugar a dudas, algo esperable teniendo en cuenta que el objetivo más genuino de la misma ha sido aliviar el sufrimiento humano logrando un cuerpo sólido de conocimientos, que favoreciendo la emergencia de teorías y modelos de intervención, ha ofrecido numerosos avances en salud mental (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006).

En este sentido, la investigación psicológica ha descuidado el bienestar, la satisfacción, la felicidad, el optimismo, el flujo así como sus beneficios, todos ellos, aspectos positivos involucrados en el crecimiento y desarrollo personal (Vázquez, 2013). Sin embargo, en la última década se ha producido un incremento notable de estudios sobre recursos psicológicos que favorecen el bienestar (Chang, Asakawa y Sanna, 2001; Grau, Hernández, Vera y Villarroel, 2005; Martínez, 2006; Marrero y Carballeira, 2010; McNulty y Fincham, 2012), poniendo de manifiesto las aplicabilidades y líneas de futuro alusivas al afrontamiento de variables positivas y preventivas en lugar de lo patológico y negativo.

Dentro de esta línea emerge la psicología positiva, cuyo principal objetivo es estudiar cómo la emergencia descontextualizada de emociones negativas, promoción deficitaria de emociones positivas y determinadas circunstancias de la vida diaria, pueden explicar ciertos trastornos (Wood y Joseph, 2010).

Este último aspecto resulta de enorme importancia si consideramos la amplia y diversa evidencia científica materializada en forma de relaciones entre *salud física y psicológica* (Vera y Villarroel, 2005; Wilhelm, Wedgwood, Parker, Geerligs, Hadzi-Pavlovic 2010), *optimismo y estrés postraumático* (Vera, Villarroel, Zych, Celis-Atenas, Córdova-Rubio y Buela-Casal, 2011), *optimismo y habilidades sociales* (Vera-Villarroel y Guerrero, 2003), *salud física y esperanza de vida* (Koopmans, Geleijnse, Zitman y Giltay, 2010), *bienestar y actividades diarias* (Meléndez, Tomás y Navarro, 2011), *bienestar subjetivo con esperanza de vida* (Xuy y Roberts, 2010) así como *bienestar psicológico y rendimiento laboral* (Díaz, Flores y Soromaa, 2011).

Por otra parte, frente la indefensión, Bonnano (2004), Richards y Huppert (2011) destacan cómo desde la óptica de la psicología positiva, el ser humano es caracterizado por su gran capacidad para adaptarse, encontrar sentido y hacer frente a experiencias traumáticas, aspecto que ha sido descuidado por la investigación del ramo al que nos referimos. Se trataría de reconceptualizar la experiencia traumática en torno a un modelo salutogénico que, materializado a través de métodos positivos de prevención, tenga en cuenta la habilidad natural que nos caracteriza para afrontar, resistir, aprender y mantener el equilibrio frente las adversidades en cualquier contexto o dimensión de la vida diaria.

Ante este nuevo paradigma, las personas son mucho más fuertes con respecto a lo que la psicología ha conceptualizado. Se ha subestimado la capacidad natural de los seres humanos para resistir y rehacerse. Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, sigue existiendo cierto desconocimiento sobre las variables y mecanismos relacionados con la resiliencia, optimismo, felicidad y afectos positivos así como su potencial en el campo que nos interesa, el educativo.

Así pues, tras un profundo trabajo de revisión, en este capítulo expondremos el valor de cogniciones y afectos, definiremos el campo de

estudio de la psicología positiva, estudiaremos sus componentes y responderemos ante las críticas formuladas, todos estos, objetivos preliminares que desembocarán en un conjunto de reflexiones que apoyen su contextualización en el aula: una plausible y auténtica oportunidad de cambio.

1. PSICOLOGÍA POSITIVA: DEFINICIÓN DE SU CAMPO DE ESTUDIO

Existe cierto consenso en aceptar que la psicología positiva constituye la corriente psicológica más influyente en el recién estrenado siglo XXI (Shopenhauer, 2000; Twenge, 2006; Vázquez, 2009; Fernández y Novo, 2009).

Presentada como un nuevo enfoque a través del cual profundizar sobre la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas, ha experimentado grandes cambios en la última década.

Cuadra y Florenzano (2003) destacaron que a nivel individual, esta pretendía investigar acerca de la capacidad para amar, vocación, valor, habilidades interpersonales, gusto por la estética, perseverancia, perdón, talento, espiritualidad, originalidad y sabiduría, lo que en términos ciudadanos se materializa en términos de responsabilidad, civismo, tolerancia y altruismo.

No obstante, lo que en sus inicios fuera conceptualizado en torno a la *felicidad* (Seligman, 2002), en 2011 dio paso a un nuevo eje explicativo “la *teoría del bienestar*”, claramente centrada en el crecimiento personal: “el constructo de bienestar, no la entidad de la satisfacción con la vida, es el tema central de la psicología positiva” (*La vida que florece*, pp. 30-31).

Es pues cuando Seligman propone cinco elementos de bienestar: las *emociones positivas* (vida placentera), la *entrega* (fluir o “flow”), el *sentido* de nuestras acciones (interpretación subjetiva de las mismas), los *logros* (aquello que conseguimos) y las *relaciones*. Por consiguiente, el núcleo de la psicología positiva tiende a evolucionar o desplazarse hasta el bienestar, medido en términos de crecimiento personal, fin último de todo objetivo establecido al respecto.

1.1 Bienestar: cristalización del concepto

Cuando hablamos de bienestar nos estamos refiriendo a aquello que las personas piensan y sienten acerca de su vida. Se trataría de una reflexión subjetiva sobre las conclusiones cognoscitivas y afectivas alcanzadas cuando evaluamos nuestra existencia, lo cual, bajo el argot popular es conceptualizado con el término *felicidad*.

Siguiendo a González (2004) cabe destacar como el bienestar se encuentra constituido por una dimensión básica y general (subjetivismo), aspectos afectivos-emocionales (estados de ánimo) y cognitivos-valorativos (evaluación personal de la vida).

En sus inicios fueron desarrollándose dos tipos de conceptualizaciones. Aquellas que conciben el bienestar bajo un carácter psicológico (Ryan y Deci, 2001) y las que lo caracterizan de forma subjetiva (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002), lo que respectivamente se conoce como escuela *eudaimónica* y *hedónica* respectivamente.

Así pues, siguiendo a Rodríguez y Grandmontagne (2011), mientras que la corriente hedónica enfatiza las variables de personalidad y respuestas emocionales en términos de *afectos* (presencia de emociones positivas y ausencia de emociones negativas) y *satisfacción* con la vida (lo que le concede claramente una dimensión subjetiva), la eudaimónica centra su atención en el desarrollo de capacidades y crecimiento personal, indicadores alusivos al funcionamiento positivo (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle, Dierendonck, 2006).

Por otra parte, Riff (citado por Rodríguez, Díaz, Moreno, Blanco y Van Dierendonck, 2010), anticipándose a todo lo anterior formuló seis dimensiones a partir de las cuales conformar el constructo bienestar: autoaceptación, relaciones positivas, control ambiental, autonomía, crecimiento personal y objetivos personales).

Con respecto a la etiología o causas de bienestar, algunas investigaciones muestran al optimismo como predictor del mismo (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011). Así pues, sirviéndose de la teoría

de la autorrealización, Lechn (2010) propone que las personas tienden a esforzarse a medida que sus objetivos son valorados como alcanzables, lo cual dependerá de la disposición atribucional caracterizada por los rasgos y estados emocionales.

Sin embargo, siguen existiendo ciertos aspectos que generan un clima de debate y discusión. El primero de ellos referido a la propia terminología del término, comúnmente asociado a la noción de “éxito”, tan extendido en las sociedades donde prima la competitividad o individualismo. Es entonces, cuando cabe esperar, que dependiendo de la cultura a la que nos refiramos, el significado y valor de dicho constructo sea concebido de una u otra forma (Cheung, 2010).

Por otra parte, otra fuente de discusión o desacuerdo reside en los modelos propuestos, y es que, no son concluyentes en sus definiciones pues se produce una enorme dispersión en lo referente al constructo implicado. De esta forma, mientras que en unas ocasiones es concebido como presencia de felicidad y ausencia psicopatológica (Karademas, 2006), en otras, el afecto negativo es concebido como un rasgo del individuo (Cheung, 2010).

Por último, al ser concebido como sinónimo de óptimo funcionamiento psicológico, cabe preguntarse qué es lo que impulsa a que el individuo evalúe su nivel de bienestar de diferente forma ante situaciones idénticas o parecidas (Tay y Diener, 2011).

1.2 Optimismo: el motor de la felicidad

Aunque el *optimismo* o *pensamiento positivo* ha constituido uno de los constructos que más interés ha suscitado en la investigación, sobre todo a nivel educativo (Chico y Ferrando, 2008); los estudios psicológicos con más rigurosidad han aparecido recientemente (Vázquez, Hervás, Ho, 2006; Costa y López, 2012).

Constituye un rasgo disposicional que involucrando componentes emocionales, motivadores y cognoscitivos (expectativas) permite mediar entre eventos externos y su respectiva interpretación subjetiva, lo que en los albores

de la psicología positiva, en palabras de Peterson (2000), ya era definido como elemento *motivador y motivante*.

Como postulan Villarroel, Páez y Silva (2012), actualmente la psicología positiva no permite explicar cómo el individuo realiza una evaluación global de la felicidad y el bienestar. Frente a ello, defienden que el optimismo (Seligman, 1998), a diferencia de la felicidad, no tiene límites temporales pues se refiere a expectativas positivas frente a futuros eventos positivos (Carver, Sheier, Sagerstrom, 2010). Es decir, percibir qué situaciones o acontecimientos futuros depararán aspectos positivos frente al análisis global de la vida en un momento puntual.

Una segunda diferencia reside en que el optimismo, a diferencia del bienestar, puede ser aprendido. En esta línea, investigadores como Avey, Luthans, Smith y Palmer (2010) han identificado cómo una vez aprendido, puede ser capaz de condicionar o predisponer un alto o bajo nivel de bienestar futuro, lo que se traduce en optimismo como factor independiente y predisponente para el bienestar tanto subjetivo como psicológico.

Es entonces cuando bajo la luz de la psicología positiva se plantea la necesidad de trabajar el optimismo desde la infancia en todos los ámbitos que rodea al niño (familiar, social y escolar) al tiempo que se identifican beneficios en la adolescencia y edad adulta. Y es que, frente la indefensión aprendida (Seligman, 2002), desde los primeros años de vida, familia y escuela, moldean las expectativas, formas de pensar y actuar de los niños, condicionando una predisposición optimista o pesimista.

Al efecto, Richards y Huppert (2011) demuestran como determinadas variables positivas en la niñez como el optimismo, felicidad y aprendizajes en ambientes donde priman los afectos positivos, tienden a predecir o correlacionar con el bienestar.

1.3 Felicidad y Fluidez

Hablar sobre felicidad supone aceptar una mezcla de satisfacción vital y bienestar subjetivo, o dicho de otra manera, la consolidación de dimensiones afectivas y cognitivas de la persona (Seligman, 2011).

Manifestada como estado ante situaciones puntuales o como rasgo, con Csikszentmihalyi (1998) se exploró una nueva dimensión: la experiencia de flujo (flow), en alusión al estado emocional de bienestar experimentado cuando las personas se encuentran totalmente absortas por la actividad que realizan hasta tal punto que parecen haberse olvidado de sí mismas. Durante dicho estado, sentimos controlar nuestras acciones al mismo tiempo que surge una sensación de autorrealización, obteniendo una retroalimentación inmediata ante la consecución de una meta realista en la que desaparece la noción del tiempo.

Ello solo se cumple si la tarea constituye un reto y exige habilidad, nos concentramos, existen objetivos claros, obtenemos una respuesta inmediata, nos implicamos profundamente y sin esfuerzo, existe una sensación de control, nuestro sentido del yo se desvanece y el tiempo se detiene.

Otra perspectiva de estudio sobre felicidad ha sido la alusiva a la personalidad, destinada a identificar qué aspectos son los que caracterizan a felices e infelices. En este sentido, tras las aportaciones de Deci y Vansteenkiste (2004), Van den Broeck, Vansteenkiste y Witte (2008), se ha aceptado como factor común la capacidad para auto-organizarse y auto-dirigirse, lo que Deci, Ryan y Guay (2013) denominan como *teoría de la autodeterminación*. Por otra parte, desde una perspectiva más próxima a Csikszentmihalyi, tras centrarse en la población de jóvenes y adolescentes, Larson y Walker (2010) aluden a la creatividad y el talento como factores predisponentes.

Del mismo modo se ha explorado si la felicidad puede ser explicada como estabilidad del bienestar, de los estilos afectivos o el propio ambiente, habiendo identificado como precisamente esta última variable –el entorno que nos rodea– es el que tiende a influir en menor medida, lo que demuestra una vez más la importancia de las variables de personalidad, lo que explica la consistencia de la misma ante diferentes situaciones (Lyubomirsky, 2008).

1.4 Fortalezas y Virtudes: el camino hacia el bienestar y la felicidad

Para entender el *bienestar* derivado de las emociones y cogniciones positivas, Seligman (2002) nos habla de *fortalezas* y *virtudes* (“strengths of carácter”) o fortalezas humanas, en alusión a las características, manifestaciones psicológicas o recursos de la persona que aportan sensaciones positivas y gratificaciones.

En este sentido, Peterson y Seligman (2004) proponen seis virtudes comunes a todos los individuos con independencia a su contexto, creencias o cultura, de las cuales se desprenden las mencionadas fuerzas o fortalezas:

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO: comprende fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y uso del conocimiento.

Entre las mismas encontramos la *creatividad* (distintas formas de conceptualizar y afrontar las situaciones), *curiosidad* o interés por el mundo (flexibilidad ante temas que no encajan con ideas previas, estar abierto a la experiencia y a la posibilidad de conocer, explorar y descubrir), *deseo de aprender* o amor por el conocimiento (asociado a la curiosidad y el deseo de conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades), *apertura* a la experiencia (analizar y pensar las cosas detenidamente primando la objetividad y carácter racional) y *perspectiva* (ofrecer una visión del mundo que tenga sentido para los demás, o lo que es lo mismo, ser capaz de proporcionar un sabio consejo al resto de personas. Se trata del aspecto más cercano a la sabiduría).

CORAJE: reúne fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos realistas contextualizados en situaciones caracterizadas por la adversidad y que no se sabe con certeza si serán o no conseguidos.

Comprende la *valentía* (la persona valerosa es capaz de separar los elementos emocionales y conductuales del temor, resistirse a la respuesta conductista de huida y enfrentarse a la situación), *perseverancia* (la persona

laboriosa asume proyectos difíciles y los termina acabando llegando incluso a mostrar un mayor rendimiento que el exigido), *honestidad* o *integridad* (presentarse ante sí mismo, los demás y los compromisos de forma auténtica siendo el responsable de los propios sentimientos y acciones) y *vitalidad* (vivir la vida y sus adversidades de forma enérgica y apasionada tal y como si todo fuera una aventura).

AMOR Y HUMANIDAD: concentra fortalezas que tan sólo se ponen de manifiesto a través de la interacción social positiva con las personas que nos rodean.

En este sentido aparece *amar y dejarse amar* (valora las relaciones íntimas y profundas con los demás), *amabilidad* e *inteligencia social* (conocimiento de sí mismo, de los demás y saber cómo actuar ante una determinada situación. Cada persona es consciente de las motivaciones y sentimientos de los demás sabiendo responder a ellos).

JUSTICIA: estas fortalezas se manifiestan en las actividades cívicas. De hecho van más allá de las interacciones individuales y se refieren a la relación de una persona con grupos más amplios como la familia y la comunidad. Por su parte no pretenden otra cosa sino perseguir una vida saludable en sociedad.

Entre las mismas se encuentran la *ciudadanía* (apoyo y promoción de normas y metas comunes), *imparcialidad* y *equidad* (los sentimientos personales no influyen ni contaminan las decisiones de otras personas) y *liderazgo* (organización y dirección de actividades grupales).

TEMPLANZA: hace referencia a la expresión apropiada y moderada de apetitos y necesidades.

Así pues, la persona mesurada no reprime sus aspiraciones sino que espera la oportunidad de satisfacerlas de forma que no perjudiquen a nadie. Comprende el *perdón*, *humildad*, *prudencia* (evitar riesgos innecesarios) y *autorregulación* (controlar apetitos y necesidades).

TRANSCENDENCIA: lejos de toda connotación religiosa, Seligman (2002, 2006) se sirve de dicho concepto para referirse a aquellas fortalezas emocionales que van más allá de la persona para conectarla con otras personas, con el futuro, la evolución y el universo.

En torno a dicho bloque identificamos el disfrute de la *estética* (tal y como ocurre al apreciar la belleza, la excelencia y la habilidad en todos los ámbitos de la vida), *gratitud* (reservando tiempo para percibir y responder positivamente ante los aspectos de la vida), *optimismo o esperanza* (esperar que se produzcan acontecimientos positivos, sentir que se producirán si uno se esfuerza y planificar el futuro, fomentan el buen humor en el presente e impulsan una vida dirigida por objetivos), *humor* (tendencia a reír, hacer sonreír y percibir el lado cómico de la vida) y *espiritualidad* (en este caso se refiere a la posesión de creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo, lo cual posibilita apoyarse en dichas creencias para actuar y sentirse reconfortado).

En base a las anteriores, se puede afirmar que determinadas fortalezas resultan características en el individuo cuando generan una sensación de propiedad y autenticidad, un sentimiento de emoción al ponerlas en práctica, un aprendizaje rápido y continuo cuando se recurre a ellas así como una sensación de ansiedad por encontrar nuevas aplicabilidades e inevitabilidad para ponerlas en práctica.

Durante su implementación y desarrollo se antepone la vigorización frente al agotamiento, al tiempo que se crean proyectos personales caracterizados por la emisión de sentimientos de alegría, entusiasmo y éxtasis.

2. CRÍTICAS Y SU RESPUESTA DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

En los últimos años, la psicología positiva ha tendido a constituirse como ciencia del bienestar o de la felicidad (Lyubomirsky, 2008; Vázquez y Hervás, 2009a). Sin embargo, ello no ha estado exento de críticas, pues para algunos, no es sino la culminación del capitalismo consumista actual en el cual se realiza

la competitividad y los valores intrínsecos frente los colectivos (Becker y Marecek, 2008; Christopher y Hickinbotton, 2008; Binkley, 2011; Cabanas y Sánchez, 2012).

De hecho, pese a su reciente nacimiento, autores como Lazarus (2003a) afirmaban hace una década como dicho movimiento no solo era seguido por profesionales de la psicología, sino además, por profesionales de la publicidad, oradores motivacionales y emprendedores dentro de la tan extendida y pseudocientífica bibliografía de la autoayuda, habiendo hecho de la misma un movimiento tal si de una religión se tratara.

2.1 ¿Hacia una escisión de la Psicología?

El hecho de emerger como una disciplina fundamentada en torno a las potencialidades y aspectos positivos del ser humano frente a lo terapéutico y remedial, ha dado lugar a grandes confusiones y críticas como las realizadas por Pérez-Álvarez (2013). Para éste, el propio término en su eterna alusión a lo positivo, no hace sino discernir frente la psicología tradicional o popular (lo negativo), lo cual ha generado al menos dos consecuencias: que las prácticas y avances psicológicos previos a la última década tiendan a ser descalificados y por otra parte, que se tienda a etiquetar a las personas como “optimistas” (el modelo a seguir) y pesimista (sobre los cuales intervenir).

Sin embargo, en respuesta a lo anterior, Vázquez (2013) vuelve a destacar como las emociones y rasgos psicológicos no pueden ser clasificados positivos o negativos, como tampoco beneficiosos o perjudiciales, pues es el contexto en el cual acontecen el que determinará si se ha producido un ajuste o desajuste. Así pues y a modo de ejemplo, mientras que la tristeza puede convertirse en un importante agente para evaluar y cambiar una situación personal tras haber obtenido un determinado resultado académico, el excesivo optimismo puede decaer en términos de fracaso escolar.

En este sentido se puede afirmar que no se propone una escisión de la disciplina, pues en ambos casos, afectos y cogniciones tanto positivas como negativas siguen constituyendo el mismo campo de estudio. No obstante, desde la disciplina que nos ocupa se plantea la posibilidad de partir desde un

modelo centrado en las capacidades personales donde, a través de la investigación y promoción del bienestar y la felicidad, se aborde el sufrimiento psicológico (Vázquez, 2006). Un ejemplo claro lo encontramos en el estudio de Vázquez, Hervás y Ho (2006, p. 411) en el que tras adoptar diferentes enfoques de intervención, se demuestra como elevados niveles de bienestar favorecen la emergencia de metas coherentes con los intereses, valores y necesidades de los individuos.

2.2 ¿Todo lo negativo es realmente negativo?

Como sabemos, los afectos positivos (ej. alegría) y negativos se encuentran involucrados en problemas psicopatológicos (Watson y Nagon-Gainey, 2010; Kashdan et al., 2011; Carl et al., 2013) e incluso, en la vida diaria desempeñan una función de autorregulación y comunicación.

Sin embargo, las críticas al efecto provienen ante la errónea y popularizada tendencia de haber equiparado términos como *afectos* o *emociones* en su vertiente positiva como lo esperable y deseable. De hecho, han sido numerosos estudios alusivos a *bases neurofisiológicas* (Kringelbach y Berridge, 2009), *psicológicas* (Vázquez, Sánchez, Romero, 2010), y *filogenéticas* (Nettle y Bateson, 2012), los que demuestran que calificar despreocupadamente como positivo o negativo no resulta trivial, ingenuo y ni tan siquiera inocente.

En este sentido, como afirma Hayes (2013) deberían evitarse lecturas ingenuas sobre lo positivo y negativo atribuyendo elementos de valor inherentes. Así pues, existe felicidad en la infelicidad convirtiéndose la melancolía en elemento de disfrute (Wilson, 2008). Por otra parte, si bien la tristeza en exceso genera niveles elevados de depresión, en ciertas dosis tiende a favorecer el razonamiento analítico (Andrews y Thomson, 2009).

2.3 ¿Es posible una fórmula de la Felicidad?

Desde que Seligman (2002) propusiera a modo explicativo una fórmula en torno a la cual exponer posibles variables o componentes de felicidad así como sus interrelaciones, los sucesivos intentos por ofrecer una ecuación que

explicara la misma ha sido objeto de tantas críticas como de intentos apasionados (Lyubomirsky, 2008; Vázquez y Hervás, 2009).

En este sentido, partiendo que la felicidad –happiness- (H) depende de la situación de partida (S) -determinada genéticamente en un 50%- de las circunstancias personales (C=10%) y de nuestra actividad (A=40%), dicha propuesta ha recibido críticas por su carácter pseudocientífico. Entre las más interesantes se encuentra la aportada por Ehrenreich (2011, p. 189), al considerar que los aspectos involucrados en la situación de partida (por ejemplo, la cantidad y cualidad de emociones y cogniciones positivas), tendrían que ser de la misma categoría que las consideradas en el resto de la ecuación, pues al equipararse dicha expresión matemática, no podemos estar hablando de variables distintas que tienden a igualarse.

$$H = S (50\%) + C (10\%) + A (40\%)$$

Sin embargo, frente estas y otras posibles interpretaciones que con carácter reduccionista puedan ser formuladas al respecto, mientras que unos y otros tienden a reducir su debate en torno a la proporcionalidad del carácter genético atribuido a la felicidad, parecen obviar la gran importancia que Peterson y Seligman (2004) atribuyen a la familia, escuela y entorno, en los cuales, frente la indefensión aprendida y desde los primeros años de vida, es posible educar al niño para que sea optimista y feliz o por el contrario, triste y ansioso (S).

En relación al segundo factor, frente las circunstancias que rodean a cada individuo (C) como ocurre con la actual situación económica, catástrofes naturales, problemas de salud o la pérdida de un ser querido, cada persona vive y afronta su situación de forma diferente, lo que indica la importancia de la resiliencia psicológica, tal y como ha ocurrido al estudiar las relaciones existentes entre optimismo y cáncer (Marrero y Carballeira, 2006; Xu y Roberts, 2010), donde los niveles de bienestar alcanzados permitieron percibir e interpretar la sintomatología y sus secuelas con menor intensidad, favoreciendo la adherencia al tratamiento y la adopción de un rol activo durante la recuperación.

Por último, el restante 40% (A) aludiría a la actividad deliberada que cada persona tiene sobre sí mismo, siendo esta la única responsable de hacer de su situación una oportunidad para crecer (lo que Seligman denomina “la vida con sentido”) o por el contrario, permanecer de forma latente.

Sin embargo, llegados a este punto cabe plantearse el siguiente aspecto: si se descubriera la fórmula correcta ¿qué ocurriría con el exceso de felicidad?.

Numerosas investigaciones demuestran como niveles elevados de emociones positivas pueden generar efectos contraproducentes (Oishi, Diener y Lucas, 2007), llegando a incrementar las actividades de riesgo (Martin et al., 2002). Por su parte, mayores niveles de felicidad subjetiva (Diener et al., 1999), optimismo (Brown y Marchal, 2001) o recibir más halagos por actuar correctamente (Dweck, 2007), no siempre se asocia a mejores resultados o bienestar psicológico.

En este sentido, estudios correlacionales y experimentales centrados en el bienestar psicológico han puesto de manifiesto que cuando se persigue fehacientemente la felicidad, tienden a aparecer sentimientos de alienación y soledad (Mauss, Savino, Anderson, Weishbuch, Tamir y Laudenslager, 2012) alcanzando incluso efectos paradójicos (Mauss, Tamir, Anderson y Savino, 2011). Incluso, se ha identificado como las personas pueden llegar a preferir emociones negativas a positivas si las primeras se encuentran orientadas a metas a largo plazo y concuerdan con planes vitales (Tamir, 2009). Por tanto, siguiendo a Cabanas (2011), no sentirse mal en la vida no debería ser suficiente, pues la felicidad es una cuestión que va más allá del hecho de sentirse bien. En este sentido, Gruber (2011) establece que la persecución intensa de la felicidad genera que de la euforia a la manía exista un paso, llegando incluso a obstaculizar la identificación de los aspectos verdaderamente importantes en la vida.

3. PSICOLOGÍA POSITIVA EN EDUCACIÓN: UNA OPORTUNIDAD DE CAMBIO

Como se ha expuesto con anterioridad, solo recientemente la Psicología ha comenzado a estudiar los beneficios del bienestar subjetivo, residiendo entre *fortalezas* y virtudes, aquellos factores que parecen contribuir al desarrollo de la felicidad.

Por su impacto potencial, ello no se reduce al campo de la psicología, pues el estudio del bienestar y sus beneficios conciernen al campo de las ciencias sociales en su totalidad.

Es entonces cuando desde el campo que nos ocupa, el educativo, ante el clima de renovación pedagógica en el cual nos encontramos (formación por competencias), y las aportaciones de las investigaciones emergentes que hemos presentado, se nos brinda una magnífica oportunidad para estudiar como el bienestar subjetivo, optimismo, creatividad, felicidad y alegría se pueden convertir en poderosos agentes que inviten a la optimización de los aprendizajes al tiempo que se consolidan instituciones escolares positivas.

3.1 Creatividad: una fortaleza hacia el conocimiento

Bajo la óptica de los pilares básicos de la educación (Delors, Mufti, Amagi, Carnerio, Chung, Gereme, Gorham, Kornhauser, Manley, Padrón, Savané, Singh, Stavenhagen, Won y Nanzhao; 1996) y de la psicología positiva, cuando nos referimos a *creatividad* en el aula nos centramos en la posibilidad de estimular la expresión y respuesta de las emociones obteniendo productos en términos de adaptación, afrontamiento y superación personal, es decir, activar las fortalezas personales al analizar información proveniente del entorno, rescatar o elaborar estrategias de afrontamiento y en última instancia, hacer uso de las emociones para guiar nuestra conducta (Carpena y López, 2012).

En este sentido, la creatividad puede ser considerada como factor promotor del bienestar y los aprendizajes pues como destaca Isen (2000), las emociones positivas tienden a expandir la atención haciéndonos sentir

conscientes de un entorno físico y social más amplio. A su vez, esa atención expandida nos prepara para que estemos abiertos a nuevas ideas y prácticas, siendo más divergentes que de costumbre para afrontar la adversidad. De esta forma, las emociones positivas no sólo ofrecerían al alumnado mejores y mayores oportunidades de establecer relaciones con el entorno (*competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia social-ciudadana*), sino que además, junto a un clima de optimismo, capacidad y confianza, permitiría manifestar e interrelacionar fortalezas y virtudes con el fin de afrontar entre otros aspectos las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva teórica podemos pensar que la capacidad de experimentar emociones positivas mediante tareas escolares que activen el pensamiento divergente, podrían contribuir a la promoción de las restantes fortalezas y virtudes del alumno, lo que terminaría por demostrar la compatibilidad y aplicabilidades entre los principios de la psicología positiva con las demandas y pretensiones del Sistema Educativo Europeo.

En esta línea, la creatividad como vía de intervención desde la psicología positiva contribuiría al descubrimiento de las propias capacidades, lo que se encuentra estrechamente vinculado con la *competencia en el conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, las potencialidades personales y la planificación de conductas adecuadas en función de las situaciones problema planteadas en la vida diaria, lo que en términos de eficiencia social se denomina *habilidades sociales*.

Es entonces cuando frente a los últimos resquicios del modelo clínico y remedial, en términos de atención a la diversidad y bajo la óptica de las emociones positivas, la educación especial puede alcanzar una dimensión preventiva y promotora del desarrollo personal y social, en y desde los entornos en los que el alumno forma parte.

Por consiguiente, en las programaciones docentes debe concederse prioridad a la aceptación de las situaciones personales del alumnado para

posteriormente, partir de las motivaciones intrínsecas (satisfacción personal) y extrínsecas (feedback emitido desde el resto del sistema) con el fin de responsabilizar al alumno en lo que hace y cómo lo hace. Gracias a ello surgirá una valoración, sin la cual, resultaría difícil iniciar nuevas conductas destinadas a favorecer la planificación y puesta en práctica de manifestaciones conductuales constructivistas, cuya aplicación, permita obtener información y aprender sobre las experiencias tanto positivas como negativas (*competencia de aprender a aprender*).

3.2 Aprendiendo a ser optimistas

Como afirma Hervás (2009, p. 33), un centro educativo generará mayor bienestar si aporta los suficientes nutrientes para generar satisfacción en cada una de las áreas de bienestar propuestas por Ryff y Singer (2002). En esta línea, el optimismo no solo permite que nos sintamos bien, sino además, crecer intelectual y psicológicamente.

Al respecto, Savater (1997) nos recuerda “*Quien sienta repugnancia por el optimismo, que deje la enseñanza y no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento*” (“El valor de educar” p. 18).

En este sentido, si las prácticas educativas acontecen de tal forma que el alumno no conoce la finalidad implícita o cómo afrontar la situación, se siente de forma pasiva e incluso, no recibe una retroalimentación sobre el efecto que su conducta ha generado con respecto a la actividad, se estará promocionando un claro ejemplo de *indefensión aprendida*, pues en definitiva, un estilo explicativo que conforme explicaciones de carácter *interno* (considerando que la máxima responsabilidad se encuentra en sí mismo), *estable* (de carácter inmodificable) y *global* (que afecta a todas las actividades o experiencias) no se traduce sino en términos de pesimismo.

Llegado a este punto cabe preguntarse *¿qué factores influyen en el desarrollo del optimismo?*. Peterson y Steen (2005) consideran que es aprendido de forma *indirecta* (por ejemplo, observando patrones de atribución causal en el entorno que nos rodea) y *directa* (reflexionando en torno a situaciones positivas o traumáticas). Es entonces, a través de la imagen y retroalimentación ofrecida en las valoraciones, comentarios o incluso atribuciones docentes, cuando se podrá condicionar los aprendizajes en términos de felicidad y rendimiento. Y es que, ante tareas complejas, mientras que en optimistas tienden a aparecer indicadores alusivos al sentido del humor y reinterpretación positiva de la situación, en pesimistas predomina la negación de la realidad y pérdida del objetivo central de la actividad propuesta.

Con ello, ser optimista no implica negar los problemas, sino asumir su existencia haciendo uso de fortalezas como la esperanza y sentido de la estética, imprimiendo un sentido de satisfacción vital general al incrementar el bienestar subjetivo desde la virtud de la *transcendencia*.

Si bien no sabemos hasta qué punto nos encontramos con un rasgo hereditario, al conceptualizarlo en términos de *estilo explicativo* estaremos aceptando que, tanto optimismo como pesimismo, constituyen patrones de pensamiento que no solo han sido aprendidos sino que pueden ser modificados. Es entonces, cuando desde la psicología positiva se invita a una reconceptualización de la enseñanza donde *cogniciones* y *emociones* dejen de quedar secundadas a un segundo plano en términos de transversalidad, pues en definitiva, en un modelo de enseñanza que paradójicamente tiende a denominarse como constructivista, partir de las dificultades del alumno en lugar de sus *fortalezas* y *virtudes* enriquece la construcción de una visión parcial y sesgada del mismo. En este sentido, educar para el optimismo constituiría un elemento de base para el desarrollo pleno en torno a un currículum integrado, integral e integrador.

3.3 Educar para la felicidad

Si bien el alumnado comparte aspectos en común, la diversidad de motivaciones, estilos de aprendizaje o afrontamiento, experiencias previas, contexto social y familiar, competencia emocional y situación personal, dan lugar a que cada niño se muestre como un individuo único.

En consecuencia, los espacios escolares constituyen escenarios estratégicos, que caracterizados por la psicodiversidad, constituyen un entorno privilegiado desde el cual manifestar, activar y desarrollar aprendizajes bajo la estela de la felicidad, al tiempo que se produce una reconceptualización en torno a objetivos educativos, lo que simultáneamente conformará las propias señas de identidad de las instituciones.

Sin embargo, los crecientes índices de fracaso y abandono escolar tras cursar Educación Primaria nos obligan a formular la siguiente cuestión: *¿constituyen los centros educativos espacios felices?*. Al respecto, en la literatura pueden encontrarse tantas investigaciones como factores explicativos se hallen implícitos. Sin embargo, desde nuestra experiencia profesional emergen hipótesis tan simples como que los alumnos adolecen de disfrute de la estética o belleza de los aprendizajes, lo que a su vez, se materializa en términos de *excelencia académica*. En estos términos, la pérdida del objetivo central durante el tratamiento de contenidos, la escasa sensibilidad por disfrutar de los mismos y un déficit de optimismo o esperanza (esperar a que los aprendizajes sirvan para consolidar la base de acontecimientos positivos) constituiría parte explicativa de la antesala de la felicidad.

Desde las investigaciones más clásicas, Fordyce (1986) ha sido uno de tantos investigadores que han planteado la posibilidad de programar lecciones para favorecer la felicidad entre los miembros del grupo clase o incluso a nivel individual. En este sentido, partiendo de la activación de actitudes y rasgos positivos, consiguió un incremento de emociones en términos de bienestar subjetivo y colectivo.

Por su parte, Palomera (2009) propuso una serie de pautas para que el aula se convierta en un elemento facilitador de la felicidad. Entre las mismas encontramos el estudio de contenidos instrumentales por medio de dinámicas grupales, lo que favorece el conocimiento de sí mismo, autoconcepto y autoestima, así como habilidades sociales como empatía.

En esta línea, siguiendo con aspectos metodológicos, alude la necesidad de potenciar la emergencia de proyectos de trabajo que impliquen el autodescubrimiento y pensamiento creativo, para lo cual, se deben diseñar actividades de carácter abierto que favorezcan la emergencia de un pensamiento divergente.

En términos organizativos, frente la disposición rígida y predefinida de las enseñanzas, propone crear espacios en los cuales tenga cabida la expresión de emociones y sentimientos, sirviendo a su vez, para favorecer el desarrollo de la conciencia colectiva y la emergencia de tiempos grupales de relajación.

Por último, no olvida la importancia de la colaboración familia-escuela para favorecer la construcción y mantenimiento de redes de apoyo, así como la exposición intencional de modelos positivos y asertivos que permitan la resolución eficiente de conflictos, aplicación de un lenguaje asertivo así como una organización escolar de carácter democrático

Ante ello y en términos de cogniciones y emociones positivas, un requisito imprescindible en el perfil docente residiría en la capacidad de apreciar y potenciar el mundo emocional del alumnado. Para ello, y teniendo en cuenta las características de significatividad y funcionalidad que han de regir las enseñanzas en términos competenciales, deben ser objeto de revisión tanto los aspectos organizativos que rigen las instituciones educativas (ej. espacios y tiempos) como los puramente metodológicos atendiendo al impacto potencial de técnicas como simulación, dramatización, resolución de problemas y juegos de roles, los cuales parecen influir positivamente en las expectativas personales y estilos de afrontamiento (Layard y Dunn, 2012).

3.4 Motivación y adaptabilidad: enemigos de la indefensión aprendida

Del control que los alumnos tengan sobre su vida personal y académica dependerá el bienestar, la manifestación y desarrollo de sus potencialidades, así como la disposición frente la adversidad (Carpena y López, 2011). En consecuencia, del tipo de atribuciones que se realicen con respecto a los agentes (docentes, padres y alumnos), contextos (escuela y familia) y situaciones de aprendizaje, dependerá la percepción de sí mismo, los logros y fracasos.

Aunque investigadores como Mayoral y Gangloff (2013) caracterizan a los estudiantes con mayor *locus de control interno* como aquellos en los que predomina la independencia, constancia, capacidad resolutive de problemas, sentido de humor y asertividad, resultaría incorrecto pensar que todas las atribuciones internas son beneficiosas y deseables. Así pues, la extensión prolongada de las mismas frente a situaciones de fracaso, junto a su unificación con atribuciones externas, se materializaría en el mecanismo concebido como *indefensión aprendida*.

Por su parte, la *iniciativa* o *motivación de logro* (alusiva a la virtud del coraje) y la *adaptabilidad* o *flexibilidad* (relacionada con la sabiduría) emergen en la filosofía y práctica educativa como agentes potenciales de aprendizaje, bienestar y felicidad.

Comenzando con la capacidad de iniciativa, en relación con las tareas, Alonso (2005) distingue entre motivación de competencia, de control e intrínseca. Del mismo modo propone varios tipos de metas: las alusivas a valoración social (ej. aprobación), recompensas (refuerzos positivos o negativos), intrínsecas (sentimiento de éxito) y referidas a la tarea (absorción y máximo rendimiento ante la misma, o en otras palabras, fluidez).

En virtud de todo lo anterior, desde la perspectiva de la psicología positiva se pretendería favorecer el conocimiento de sí mismo ofreciendo desde el aula un sentimiento de autodescubrimiento y control, que materializado en competencias tales como social-ciudadana, autonomía e iniciativa personal,

optimicen la capacidad de aprender a aprender, evitando en última instancia, que la atención se limite en vivenciar aspectos placenteros descuidando los aprendizajes.

No obstante, a lo largo de dicho proceso no podemos obviar el valor de la adaptabilidad, gracias a la cual, es posible desarrollar la sensibilidad necesaria para identificar problemas (*curiosidad*) y evaluar la correspondencia entre sí mismo y el entorno (*integridad*), para posteriormente, implementar emociones y cogniciones para abordar la situación propuesta (*apertura*).

Por tanto, al emerger la adaptabilidad como una opción personal derivada del deseo de mejorar, ante su educabilidad, constituye un claro objetivo de aprendizaje desde el cual, abordar una visión más amplia de las tareas.

Así pues, *motivación* y *adaptabilidad* se encuentran involucrados en aspectos tan amplios como la flexibilidad de respuestas (*perspectiva*), coraje ante retos desde los cuales obtener conocimiento (*valentía*), concepción de objetivos como alcanzables (*esperanza*), visualización de sí mismo en términos de capacidad (*vitalidad*), comprensión de cambios o situaciones negativas como oportunidades de cambio (*persistencia* y *capacidad estética*), interacción en términos de eficiencia (*ciudadanía*, *equidad* e *inteligencia social*) e incluso, en la propia promoción de relaciones interpersonales al tiempo que se crean redes de apoyo (*liderazgo*).

3.5 Aprender a convivir: Inteligencia personal

Caruana (2007, p. 11) establece que el éxito futuro y la satisfacción personal van a depender en mayor medida de la madurez socio-emocional de los futuros ciudadanos que de las competencias cognitivas del alumnado. Incluso, tal ha sido la importancia atribuida al equilibrio interpersonal como factor promotor del bienestar, que tras implementar el Método de Muestreo Experimental, Csikszentmihalyi (2008) demostró que el mero hecho de relacionarnos con las personas que nos rodean tiende a mejorar el estado de ánimo de forma significativa.

Como vimos, las atribuciones influyen en los niveles motivacionales, activación e implementación emocional así como en la construcción de expectativas de futuro. En este sentido cabe esperar que al aprender el alumno a interpretar las razones que dan lugar a las diferentes atribuciones, fortalezas como el *perdón* y la *gratitud* contribuirán en la optimización de interacciones sociales.

En este sentido, Seligman (2005) concibe el perdón como una sensibilidad a partir de la cual conceder una segunda oportunidad al tiempo que se evita la emergencia de venganza o rencor. Y es que, perdonar no constituye algo improvisado y ni tan siquiera gratuito, pues como algo educable, encierra el tratamiento, vertebración e implementación de perspectiva (sabiduría), ciudadanía (justicia), gratitud (transcendencia), prudencia y autorregulación (templanza).

Así pues, de forma subyacente a la fortaleza *humanidad* emerge la sensibilidad hacia el análisis social, liderazgo y resolución eficiente de conflictos, o dicho de otra forma, la capacidad de observar, comprender y relacionarse con las personas que nos rodean en términos de asertividad, lo que Bisquerra (2001, 2009) alude como inteligencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, 7, 13-54.
- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Avey, J., Luthans, F., Smith, S., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 17-28.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brown, J. & Marshall, M.A. (2001). Great expectations: optimism and pessimism in achievement settings. En Chang, E. (Ed.), *Optimism and pessimism: implications for theory, research, and practice* (pp. 239-255). Washington DC: American Psychological Association.
- Cabanas, E. (2011). *El individualismo positivo y sus categorías psicológicas: una introducción al estudio de la historiogénesis y de las consecuencias Psicológicas, políticas y económicas de la psicología positiva*. Proyecto para la obtención del DEA. UAM: Departamento de Psicología Básica.
- Carpena, A. y López, O. (2012). Afectos positivos en Educación Especial: un estudio piloto en la etapa de Transición a la Vida Adulta. En Fernández, E. y Rueda, E. (2012). *La educación como elemento de transformación social*. Valladolid: Asociación universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Carpena, A. y López, O. (2011). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula*. Navarra: EUNSA.

- Caruana, A. (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia*. Primer ciclo de ESO. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. Accedido el 12 de octubre de 2013 en www.lavirtu.com.
- Carver, C., & Scheier, M. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. In Higgins, T. y Sorrentino, R. (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 3–52). New York: Guilford Press
- Chang, E., Asakawa, K. & Sanna, L. (2001). Cultural variations in optimistic and pessimistic bias: Do easterners really expect the worst and westerners really expect the best when predicting future life events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 476-491.
- Chico, E., y Ferrando, P. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20, 408-412.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairos.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow (Fluir). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: hacía una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, (1), 83-96.
- Deci, E., Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Deci, E., Ryan, R. y Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. En McInerney, D., Marsh, H., Craven, R. y Guay, S. (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.

- Delors, J., Mufti, Al., Amagi, I., Carnerio, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, L., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dewck, C. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 34-39.
- Diener, E., Suh, E, Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Díaz, E., Flores, M., y Soromaa, H. (2011). Fiabilidad y validez de constructo del test MUNSH para medir felicidad en población de adultos mayores chilenos. *Universitas Psychologica*, 10, 567-580.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonk, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff, *Psicothema*, 18, 572-577.
- Dukas, H. y Hoffmann, B. (1981). *Albert Einstein: the human side. New Glimpses from His Archives*. Princenton University: New Jersey.
- Fordyce, M.W. (1986). A program to increase happiness: Further studies. En *Journal of Counseling Psychology*, 30 (4), pp, 483-498.
- González, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10, 81-88. Universidad de San Martín de Porres. Perú.
- Grau, J., Hernández, E. y Vera- Villarroel, P. (2005). Estrés, salutogénesis y vulnerabilidad. En Hernández, E. y Grau, S. (Ed.), *Psicología de la salud: Fundamentos, metodología aplicaciones*. (pp. 113-177). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gruber, J. (2011). When feeling good can be bad: positive emotion persistence (PEP) in bipolar disorder. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 217-221.

- Hayes, S.C. (2013). The genuine conversation. En Kashdan, T. & Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations for well-being* (pp. 303-319). Oakland, CA: Context Press.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41.
- Ho, M., Cheung, F., y Cheung, S. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48, 658-663.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L. Feldman (Eds.), *Handbook of Emotions* (417-435). London: The Guilford Press.
- Kashdan, T., Weeks, J. y Savostyanova, A. (2011). Whether, how, and when social anxiety shapes positive experiences and events: a self-regulatory framework and treatment implications. *Clinical Psychology Review*, 31 (5), 786-799.
- Karademas, E. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Kringelbach, M. & Berridge, K. (2009). Towards a functional neuroanatomy of pleasure and happiness. *Trends in Cognitive Sciences*, 13 (11), 479-487.
- Koopmans, T., Geleijnse, J., Zitman, F., & Giltay, E. (2010). Effects of happiness on all-cause mortality during 15 years of follow-up: The Arnhem elderly study. *Journal of Happiness Studies*, 11, 113-124.
- Larson, R. & Walker, K. (2010). Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders. *American Journal of Community Psychology*, 45, 338-349.
- Layard, R. & Dunn, J. (2012). *A Good Childhood: searching for Values in a Competitive Age*. The Children's Society. USA. Penguin Books.

- Lazarus, R. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14, 93-109.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Uranos.
- Mauss, I.B., Savino, N.S., Anderson, C., Weishbuch, M. Tamir, M. & Laudenslager, M. (2012). The pursuit of happiness can be lonely. *Emotion*, 12 (5), 908-912.
- Mauss, I.B, Tamir, M., Anderson, C. & Savino, N.S (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11 (4), 807-815.
- McNulty, J.K., & Fincham, F.D. (2012). Beyond positive psychology? Foward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist*, 67, 101-110.
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y Salud*, 17, 245-258.
- Marrero, R. y Caballeira, M. (2006). El papel del optimismo y el apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33, 39-46.
- Mayoral, L., Gangloff, B. (2013). El locus de control en los medios educativo y organizacional argentinos: acerca de la valorización de las atribuciones externas en la aplicación de los refuerzos. *Revista electrónica científica Cyta*, 12, 1-16.
- Meléndez, J.C., Tomas, J. y Navarro, E. (2011). Everyday life activities and well-being: Their relationships with age and gender in the elderly. *Anales de Psicología*, 27, 164-169.
- Nettle, D. y Bateson, M. (2012). The evolutionary origins of mood and its disorders. *Current Biology*, 22, 712-721.
- Palomera, R. (2009). *Educando para la felicidad*. En E. G. Fernández-Abascal, E. (Ed.). *Emociones positivas* (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.

- Pérez-Álvarez, M. (2012). La Psicología Positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33, 183-201.
- Peterson, C. (2000). The Future Optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C. APA Press and Oxford University Press.
- Peterson, C. & Steen, T. A. (2005). Optimistic Explanatory Style. En Snyder, C. R. y López, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 244-256). New York: Oxford University Press.
- Richards, M. & Huppert, F.A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *Journal of Positive Psychology*, 6, 75-87.
- Ryff, C. & Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz-Méndez, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco-Abarca, A., y Van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22, 63-70.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., & De Witte, H. (2008). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. En Houdmont, J. y Leka, S. (Eds.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education, and practice* (Vol. 3, pp. 63-88). Nottingham: Nottingham University Press.

- Vázquez, C., Sánchez, A. y Romero, N. (2011). Clasificación y diagnóstico de los trastornos psicológicos: el DSM-IV-TR/DSM-V y la CIE-10. En V. E. Caballo, I. C. Salazar y J. A. Carrobes, (Eds.). *Manual de Psicopatología y Trastornos Psicológicos*. (pp. 92-105). Madrid: Pirámide
- Vázquez, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27, 12-17.
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34, 91-115.
- Vera, P., Pávez, P., Silva, J. (2012). El Rol predisponente del optimismo: hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia Psicológica*, 30,(2), 77-84.
- Watson, D. y Naragon-Gainey, K. (2010). On the specificity of positive emotional dysfunction in psychopathology: evidence from the mood and anxiety disorders and schizophrenia/schizotypy. *Clinical Psychology Review*, 30, 839-848.
- Wilson, E. (2008). *Contra la felicidad. En defensa de la melancolía*. Madrid: Taurus.

Capítulo 2

CUESTIONARIO DE AFECTOS PANASN: ESTRUCTURA INTERNA Y FIABILIDAD EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“Lo que somos se lo debemos al afecto. Los días de nuestra existencia ocurren gracias al cariño”

Dalai Lama

Resumen

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, el estudio y medida del bienestar subjetivo ha popularizado un creciente interés hacia variables como la percepción afectiva. En un intento por explicar y evaluar la estructura afectiva en términos positivos (AP) y negativos (AN), PANASN (Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente 1999) constituye la versión adaptada para niños y adolescentes del Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark y Tellegen; 1988). Frente al estudio confirmatorio realizado en adolescentes por Sandín, Chorot, Valiente y Santed (2002), en este trabajo se procede a analizar la estructura interna y fiabilidad de dicho cuestionario tras ser administrado a 636 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ($M=9.06$, $DT= 1.93$). Todos ellos se encuentran escolarizados en centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A pesar de que los análisis confirmatorios y exploratorios arrojan un adecuado ajuste, dichas propiedades tienden a desvanecerse cuando se consideran tres y cuatro factores. Ante ello se reflexiona sobre la necesidad de considerar ciertos aspectos de mejora en contenido y forma, algo imprescindible si pretendemos utilizar dicho instrumento con alumnos de educación primaria.

Palabras clave: *psicología positiva, bienestar subjetivo, estructura interna, fiabilidad, educación primaria.*

Abstract

From the perspective of the Positive Psychology, the study and measurement of subjective well-being has popularized a growing interest towards variables such as affective perception. In an attempt to explain and evaluate the affective structure in positive terms (AP) and negatives (AN), PANASN (Sandn, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente 1999) constitutes the version adapted for children and teenagers of the Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark and Tellegen; 1988). Opposite to the confirmatory study realized in teenagers by Sandín, Chorot, Valiente y Santed (2002), this paper proceeds to analyze the internal structure and reliability of the above mentioned questionnaire after being administered to 636 students aged between 6 and 14 years old ($M=9.06$, $SD = 1.93$). All of them are attending school in public centres for pre-school and primary education of the autonomous community of the Region of Murcia. While confirmatory and exploratory analyses show an appropriate adjustment, these properties tend to fade when three or four factors are considered. In response to this I reflect on the need to consider certain aspects of improvement in content and form, something essential if we want to use that instrument with students of primary education.

Key Words: *positive psychology; SWB; internal structure; reliability; primary education.*

INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia atribuida en la práctica educativa al valor de emociones y afectos, el estudio y evaluación de estos últimos ha tenido lugar predominantemente desde el ámbito de la psicología, si bien, en adolescentes en situación psicopatológica (Watson, 1988), mujeres en edad adulta (Joiner, Sandin, Chorot, Lostao y Marquina, 1997) y sujetos con trastornos de ansiedad (Sandin, 2005). Entre sus objetivos encontramos la necesidad de identificar varianzas transculturales (Joiner, Lostao, Valiente, Santed, Chorot y Sandín, 1999), sexuales (Valiente, Sandín, Choror y Tabar, 2002) o validar cuestionarios tomando como referencia al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (Sandín, 2003).

En este sentido cabe esperar dificultades para generalizar dichos resultados al aula de educación primaria, lo cual, podría provocar una grave situación de validez foránea. Incluso, desde el propio campo de la psicología, dichas investigaciones se encuentran caracterizadas por la emergencia de sendas críticas avaladas por la disparidad de los resultados obtenidos en función de los diseños implícitos y variables de estudio.

Así pues, fruto de la sinonimia entre términos, en un intento de realizar un análisis factorial, se han identificado hasta tres dimensiones afectivas de carácter bipolar tales como placer-displacer, activación-inhibición y atención-rechazo (Bush, 1973), lo que nos demuestra la varianza existente en términos de validez de constructo, que tiende a incrementarse al utilizar autoinformes como instrumento de evaluación (Rusell y Mehrabian, 1977).

Del mismo modo, cuando la investigación se centra en dimensiones afectivas de carácter intra e interindividual (perspectiva nomotética), dichas dimensiones tienden a agruparse de forma bipolar en términos de positividad y negatividad (Zevon y Tellegen, 1982). En esta línea, Watsen y Telleger (1985) identificaron que el afecto positivo y negativo constituyen los factores que con mayor claridad tienden a caracterizar la estructura afectiva básica (dimensiones descriptivamente bipolares pero efectivamente unipolares).

De esta forma, mientras que la calma y relajación constituyen componentes de bajo afecto negativo, la desgana y la lentitud representan el bajo afecto positivo.

Llegado a este punto cabe destacar que bajo la denominación de *afecto positivo* (AP) concebimos hasta qué punto una persona se siente activa y vivaz. Por el contrario, los *afectos negativos* (AN) reflejan malestar subjetivo y estados emocionales como ira, culpa, miedo y nerviosismo. Sin embargo, muchos de los términos involucrados tienden a caracterizarse de forma ambivalente o incluso mixta (ej. contento-feliz), ante lo cual, surgió la necesidad de identificar constructos puros que ayudasen a diferenciar unos de otros.

Constituidos y manifestados como estados o disposiciones subjetivas ante las situaciones del entorno, desde las investigaciones más clásicas (Clark, Watson y Mineka, 1994) a las publicaciones más recientes (Belloch, 2008; Burce y Ian, 2012) parece aceptarse que los AP tienden a asociarse con extraversión y los AN con neuroticismo. Sin embargo, fue la necesidad de ofrecer un instrumento evaluativo sobre los mismos lo que llevo a Watson (1988) a construir el cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule), aislando 10 ítems alusivos al AP y otros 10 sobre AN, obteniendo respectivamente una puntuación en términos de afectividad positiva y negativa.

Los datos obtenidos por dichos autores sugieren que ambas subescalas tienden a alcanzar niveles adecuados en términos de fiabilidad y validez (factorial, convergente y discriminante). Sin embargo, a pesar de su aceptación internacional, dicha prueba fue diseñada para ser administrada en personas adultas, siendo Sandín (1997) quien la adaptó para ser administrada a niños y adolescentes. Al igual que en la versión original, el PANASN consta de 10 elementos destinados a evaluar cada subtipo de afectos, si bien, con una escala Likert reducida (de 5 a 3 opciones) precedida de una serie de ítems redactados con un vocabulario más cercano y comprensible. Por su parte y ante la solidez de la estructura interna de la misma, Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert, Osborne y Gathrigut (1999) diseñaron una escala similar constituida por 30 ítems.

A pesar de los trabajos anteriores, considerando la variabilidad de dimensiones implicadas cuando se procede a realizar una reducción de los factores, en primer lugar se plantea la necesidad de estudiar la estructura factorial de dicho cuestionario tras ser administrado a alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 14 años. En este sentido, cabría esperar la existencia de dos factores o dimensiones claramente delimitadas tal como ocurre en población adulta o tras estudios transculturales (Sandín, 1999, 2003).

En segundo lugar se estudiará la estructura interna, esto es, si los ítems alusivos a los afectos positivos (AP) tienden a saturar en los negativos (AN) o viceversa, con lo cual, estaremos estudiando el cuestionario en términos de validez.

1. Dimensión afectiva y emocional en el aula

Las investigaciones sobre la dimensión emocional y afectiva han tendido a evolucionar en torno a dos tendencias o tradiciones. Así pues, mientras que el *modelo categórico* caracteriza la dimensión emocional como un rico conjunto de emociones de carácter simple, delimitado y definido (como alegría y miedo), por el contrario, no profundiza sobre el tipo de interrelaciones existentes entre las mismas.

Sin embargo, desde una perspectiva más compleja emerge el modelo dimensional, o dicho de otra forma, un planteamiento desde el cual clasificar las emociones a través de diadas del tipo positivo-negativo y activo-pasivo, siendo en base a dicho continuum sobre el cual identificar la intensidad de estados y rasgos concretos.

Como observamos, mientras que desde una perspectiva categórica tan solo se asume la posibilidad de distinguir manifestaciones emocionales en torno a tres niveles (expresivo, psicofisiológico y cognitivo), el planteamiento dimensional permite explicar la génesis, manifestación y evolución emocional en torno a dimensiones afectivas de carácter delimitado.

Esta última corriente se constituye desde el construccionismo, considerando que las emociones constituyen una interpretación abierta del mundo que nos rodea, siendo esta, la perspectiva más popularizada al permitir utilizar categorías emocionales para crear mapas emocionales (Russell y Carroll, 1999).

El origen de la misma se remonta a Wundt (1896), Woodworth (1938) y Sholosberg (1941), cuyos trabajos permitieron establecer los binomios agrado-desagrado, aceptación-rechazo y calma-tensión como la base explicativa de cualquier manifestación emocional o afectiva. Posteriormente, los estudios factoriales fundamentados en el diferencial semántico de Charles Osgood (Block, 1957 y Mehrabian y Russell, 1974) permitieron identificar tres nuevas dimensiones: *valencia afectiva* (alusiva a la distinción entre emociones de carácter positivo o negativo, se extiende a lo largo de un continuum comprendido entre las variables agradable y desagradable), *activación* (excitación y actividad experimentada a nivel psicofisiológica) y *dominancia o control emocional/afectivo*.

Pero también, los estudios basados en autoinformes terminaron por justificar que la dimensión afectiva se compone de forma bipolar pudiendo ser definida a partir de dos dimensiones ortogonales (agrado/desagrado) y nivel de activación (Russell, 1980). Es lo que conocemos como Afecto Nuclear, el motor sobre el que se sustentan todos los eventos emocionales, un estado neurofisiológico primitivo y simple común a todas las culturas.

Tras presentar ambas perspectivas y siguiendo a Brotons (1995), estas no constituyen compartimentos estancos o propuestas totalmente opuestas, pues si acaso, lo importante no es la emoción en sí misma, sino la persona en la que se activa y mantiene conformando estados y rasgos de personalidad.

Fruto de ello, Larsen y Diener (1992) proponen un sistema bidimensional simplificado compuesto a través de dos ejes determinados por la intensidad de la emoción. En este sentido, mientras que los afectos representados en la mitad izquierda son considerados como desagradables (por ejemplo angustia,

nerviosismo, inquietud, irritación, tristeza) los del polo opuesto son considerados como agradables (ej. contento y feliz).

Por otra parte, gracias a los estudios de Davern, Cummins y Stokes (2007) en la actualidad se acepta que los afectos asociados al bienestar personal se encuentran mayormente categorizados por valores de carácter hedónico (agradable-desagradable) que por los alusivos a excitación (activación-desactivación).

Del mismo modo, tras estudiar el potencial de los Afectos Nucleares en torno a la *Teoría de las Discrepancias Múltiples* (Michalos, 1985, 1989) y los cinco grandes factores de personalidad (John y Srivastava, 1999), se concluye que el bienestar subjetivo se encuentra fundamentalmente mediatizado por afectos y discrepancias cognitivas, por lo que siguiendo a Russell (2003) el componente afectivo vuelve a caracterizarse en términos de Afecto Nuclear, aspecto fundamental sobre el cual emergen aspectos de personalidad como motivación y estabilidad.

Ante el campo que nos ocupa, el educativo, la *Teoría de la Ampliación y Construcción de las Emociones* (Fredrickson, 2001) expone de forma explicativa diferentes roles de funcionamiento para las emociones positivas y negativas. Así pues, las emociones positivas generan cambios en el funcionamiento cognitivo con sus respectivas consecuencias a nivel conductual, lo que favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) que facilitando el afrontamiento ante situaciones hostiles genera nuevas oportunidades de aprendizaje.

En consecuencia, las emociones positivas no solo permiten un pensamiento divergente y expansivo, sino mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, optimizando interacciones de carácter académico e interpersonal. En cambio, las emociones negativas no solo dificultan todo lo anterior sino que además, obstaculizan la resiliencia ante la adversidad (Pérez, Ferri, Meliá, Miranda-Casas, 2007).

Por último, en relación a las repercusiones de las emociones negativas en el campo educativo, Ladd, Bahs y Seid (2000) identificaron su influencia en el rendimiento y nivel de participación en el aula; Pekrum, Goetz, Titz y Perry (2002) comprobaron la correlación existente entre autorregulación, motivación intrínseca y logros académicos, Reschly, Huebser, Appleton y Antaramian (2008) exploraron el papel de los recursos de afrontamiento, nivel de compromiso e influencia de las emociones.

Todos estos trabajos han terminado demostrando la validez de las propuestas de Fredrickson (2001), quien afirmó que las emociones positivas se relacionan con mejores recursos personales y ambientales, incremento de la sensación subjetiva de satisfacción escolar y calidad de las interacciones. Tras ello, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) comprobaron cómo las emociones positivas predicen la satisfacción escolar con mayor validez y consistencia.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación han participado 636 alumnos escolarizados en cuatro centros de titularidad pública pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ubicados en el campo de Cartagena y la Vega Media del Río Segura, la distribución por sexo fue de 318 niños y 318 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ($M=9.06$, $DT= 1.93$). Ninguno de los mismos presenta psicopatología o necesidades educativas especiales.

La elección de estos centros fue intencional al predominar un nivel socioeconómico medio o medio-bajo, un número equiparado entre niños y niñas, así como la inexistencia de otras variables que tendieran a favorecer la dispersión de la muestra. En la Tabla 1 procedemos a mostrar la distribución de los mimos por curso y sexo.

TABLA 1. Distribución de alumnos por sexo y curso.

	Alumnos	Alumnas	Total
1º	53	56	109
2º	46	67	113
3º	47	47	94
4º	42	48	90
5º	71	65	136
6º	59	35	94
Σ	318	318	636

Procedimiento

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de carácter intencional, seleccionando centros educativos de titularidad pública que reunieran en su estadillo un número representativo de niños y niñas provenientes de familias de clase media o media-baja.

Para ello, previamente se realizó el correspondiente estudio sociodemográfico recurriendo presencialmente a dichos centros para constatar, junto al equipo directivo, que dicha institución presentaba el perfil deseado.

Tras la selección de los mismos, sirviéndonos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de centros, se expusieron los objetivos, criterios de actuación y confidencialidad en el tratamiento de datos, acogándose de forma voluntaria las instituciones que lo desearon.

Tras planificar y acordar junto a los tutores un calendario de actuación, los autores del trabajo procedieron personalmente a explicar y administrar los cuestionarios, para lo cual, se requirió de 25 minutos por clase. Dichas sesiones transcurrieron durante los días centrales de la semana evitando primera y última hora. En el caso del alumnado de primer ciclo (1º y 2º de educación primaria) las pruebas fueron administradas de forma individual y a nivel oral, recurriendo en su caso, a un vocabulario ameno, cercano y comprensible sin alterar el constructo implícito.

Con el fin de evitar respuestas aleatorias, reactividad o deseabilidad social, se insistió en la importancia de la sinceridad y en que no había respuestas correctas o incorrectas, sino que había que responder cómo se

sentían o consideraban con independencia a que fuera positivo o negativo. Para la administración grupal se separaron las mesas.

Instrumentos

Cuestionario de afectos positivos y negativos (Positive and Negative Affect Schedule) para Niños y Adolescentes, PANASN (Sandín, 2003).

Prueba elaborada por Sandín (2003) para niños y adolescentes a partir de la forma para adultos del PANAS de Watson, Clark y Tellegen (1988). El PANASN, al igual que el PANAS, es un cuestionario de autoinforme de 20 elementos. Diez ítems evalúan el afecto positivo (« *Soy una persona animada, suelo emocionarme* ») y otros diez el afecto negativo (« *Me siento nervioso* »). El cuestionario es cumplimentado por el niño/adolescente teniendo en cuenta la manera en que éste se siente y/o comporta habitualmente, siguiendo una escala de tres alternativas de respuesta, descritas éstas como «Nunca» (1), «A veces» (2), y «Muchas veces» (3). El PANASN se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) se encuentra en rangos de -.12 a -.23 y los coeficiente test-retest son suficientemente altos (.71 y .68 para el afecto positivo y negativo respectivamente; Watson, Clark y Tellegen, 1988).

Análisis de datos

En primer lugar se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con la finalidad de estudiar la estructura bifactorial del PANASN, su fiabilidad y validez. Una vez identificadas algunas carencias en la validez del modelo, se procedió a realizar varios estudios de carácter exploratorio (AFE) con el fin de detectar estructuras alternativas, siendo estas analizadas mediante a través de nuevos análisis confirmatorios. El análisis factorial exploratorio se realizó mediante el método de componentes principales con rotación oblimin, al mostrar el AFC inicial indicios de correlación entre los factores.

En cuanto al análisis factorial confirmatorio, para las estimaciones de los parámetros del modelo se utilizó la matriz de correlaciones policórica, más

adecuada para variables ordinales (Jöreskog y Sömborn, 1989). Debido a la falta de normalidad multivariante, se recurrió al método de máxima verisimilitud robusto (RML) como método de estimación de los modelos. En relación a la evaluación del ajuste de los modelos, se recurrió al CFI (Comparative Fit Index) como índice de incremento, y el SRMR (*Standardized Root Mean Residual*) y el RMSEA (junto con el IC 90%) como índices de ajuste absoluto. El RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*) hace referencia a la cantidad de varianza no explicada por el modelo por grado de libertad.

Se considera que un valor del RMSEA inferior a .05 indica un buen ajuste a los datos si, además, el intervalo de confianza al 90% se encuentra entre 0 y .05. Respecto al CFI, se recomienda que supere el valor de .95 y el SRMR sea inferior a .08 (Bentler, , 1992). On the fit of models to coariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 101, 400-404), aunque un modelo puede considerarse aceptable si el SRMR es igual o inferior a .09 y el CFI es igual o superior a .96 (Hu y Bentler, 1999). Para la comparación de los modelos planteados, se usó el parsimonius normed fit index (PNFI). Diferencias mínimas en este índice de 0.06 a 0.09 indicarían mejora sustancial entre los modelos comparados (Rial, Varela, Abalo & Lévy, J.P., 2006).

La validez convergente de cada modelo se determinó mediante el valor de las cargas factoriales estandarizadas y la varianza media extraída (AVE), siendo recomendable que ambos valores sean superiores a 0.5 para garantizar la misma (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999). Por su parte, la validez discriminante se contrastó obteniendo el valor del cuadrado de la correlación entre los factores, debiendo ser éste inferior al valor obtenido para el AVE.

Por otro lado, la fiabilidad fue analizada mediante el coeficiente de fiabilidad compuesta (CR), que debe superar el valor de 0.7 (Bagozzi y Yi, 1988)

Para los análisis descriptivos y el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el software SPSS Statistics v. 19, mientras que los análisis confirmatorios se realizaron con el software LISREL (Byrne, 2001; Lévy-

Mangin y Varela, 2006). Los valores del coeficiente de fiabilidad compuesta y del AVE fueron calculados a mano.

RESULTADOS

Siguiendo el modelo bifactorial, tal y como podemos apreciar en la Figura 1, tras la extracción de componentes principales podemos afirmar que emergen 10 ítems claramente vinculados a factores positivos y otros 10 en alusión a los de carácter negativo, todos ellos, agrupados en los mismos factores positivos (AP) y negativos (AN) identificados por Sandín (2003), si bien, el nivel de saturación obtenido indica que no todos reúnen la suficiente carga factorial para argumentar su significatividad.

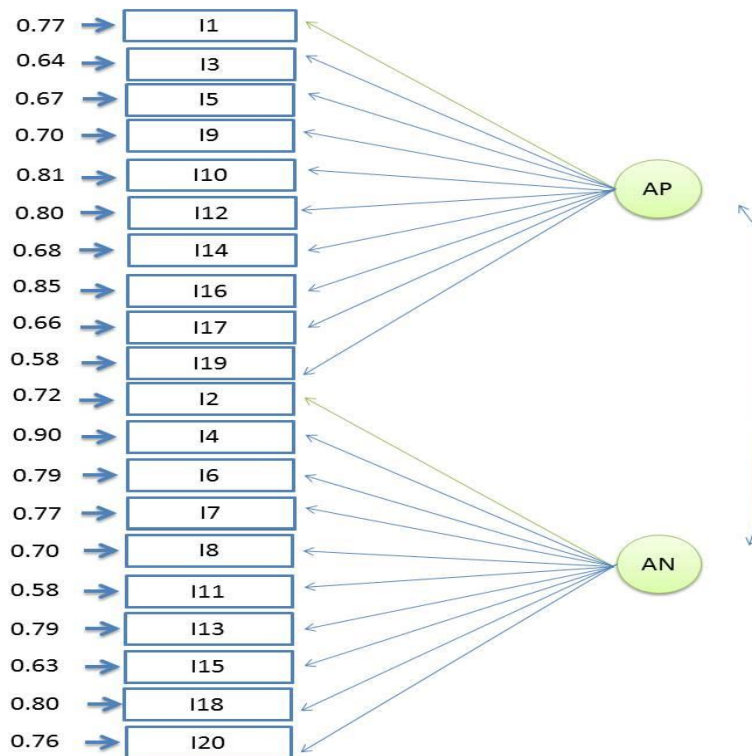


Figura 1. Path diagram y resultados AFC de dos factores

En este sentido, tal y como plantean Bagozzi y Yi (1988), partiendo de que la significatividad se considera como tal si las cargas factoriales estandarizadas y el análisis de la varianza explicada (AVE) es mayor a 0.5, como apreciamos en la Tabla 2, los ítems alusivos a afectividad positiva

tienden a ser más significativos que sus homólogos negativos. Por su parte, los valores de fiabilidad compuesta (CR) y AVE cuyos límites ordinarios se fijan en 0.60 y 0.50 respectivamente (Bagozzi, Yi & Philips; 1991) tienden a mostrarse aceptables.

TABLA 2. Análisis factorial confirmatorio PANASN modelo de 2 factores

Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
Afectos Positivos (AP)			
1. Interés	0.48	0.7950	0.5306
3. Animado	0.6		
5. Energía	0.58		
9. Entusiasmo	0.55		
10. Satisfecho	0.43		
12. Despierto	0.45		
14. Inspirado	0.57		
16. Decisiones	0.38		
17. Atento	0.58		
19. Activo	0.65		
Afectos Negativos (AN)			
2. Triste	0.53	0.7699	0.4703
4. Molesto	0.31		
6. Culpable	0.46		
7. Asustadizo	0.48		
8. Enfadado	0.55		
11. Humor	0.65		
13. Vergonzoso	0.46		
15. Nervioso	0.61		
18. Psicofisiológico	0.45		
20. Miedo	0.49		

En un análisis más exhaustivo podemos observar como el ítem nº 4 (“*Me siento molesto*”) alcanza la menor saturación de todo el cuestionario con 0.31. En cambio, ratificando los datos referidos por Sandin (2003), otros como el nº 6 (“*Me siento culpable*”) y el nº 7 (“*Soy asustadizo*”) vuelven a alcanzar puntuaciones límite. Además, ítems de carácter positivo llegan a alcanzar saturaciones bajas (I17=0.31 “*Soy una persona atenta*”) o relativamente bajas (I1= 0.41 “*Me intereso por la gente o las cosas que pasan a mi alrededor*”). Incluso, el análisis de la *varianza extraída* no alcanza la puntuación mínima requerida para dicho caso.

Llegados a este punto y a la vista de los resultados, cabe afirmar que en virtud del modelo bifactorial, los ítems que mejor representan al factor positivo del cuestionario son el nº 19 (“Soy activo”) seguido del nº 3 (“Soy una persona animada”), nº 14 (“Me siento inspirado”) y nº 9 (“Me entusiasmo”). En términos negativos el nº 11 (“Tengo mal humor”) y nº 8 (“Estoy enfadado”) parecen constituir los que con mayor sensibilidad estiman la sensación subjetiva de malestar, consideraciones todas ellas, que deben ser tenidas en cuenta si se decidiera elaborar una versión reducida del cuestionario.

Para estimar la presencia de *validez discriminante* entre constructos, es necesario que la raíz cuadrada del AVE sea superior a la correlación entre los mismos (Chin, 1998; Fornell y Lacker, 1981). En nuestro caso, la correlación entre los factores en el modelo bifactorial es de 0.23 los que nos indica la validez divergente del modelo.

TABLA 3. Correlaciones entre factores y validez discriminante del modelo bifactorial.

	AP	AN
AP	0.5306	
AN	0.23	0.4703

Posteriormente se procedió a realizar diversos AFE con el fin de detectar posibles modelos alternativos al inicial de dos factores. Los resultados de los mismos, observando las saturaciones de los distintos ítems, indicaron la posibilidad de que el cuestionario revelara una estructura interna de tres o cuatro factores.

TABLA 4. Análisis de componentes principales del PANASN tras rotación oblicua (oblimin). Pesos factoriales de las cuatro dimensiones aisladas.

		Matriz de patrón^a			
		4 Factores			
		1	2	3	4
I1	Interés	*0.424	0.060	0.258	0.164
I2	Triste	-0.238	*0.507	0.293	-0.031
I3	Animado	*0.531	0.112	-0.150	0.204
I4	Molesto	-0.088	-0.157	*0.739	0.083
I5	Energía	*0.719	-0.083	-0.101	0.050
I6	Culpable	0.126	*0.323	0.217	0.063
I7	Asustadizo	-0.121	*0.715	-0.073	0.074
I8	Enfadado	-0.102	0.152	*0.699	0.015
I9	Entusiamo	-0.005	0.295	0.072	*0.582
I10	Satisfecho	-0.094	0.244	-0.186	*0.602
I11	Humor	0.294	0.193	*0.541	-0.348
I12	Despierto	-0.006	-0.123	0.078	*0.571
I13	Vergonzoso	*0.457	0.418	-0.058	-0.121
I14	Inspirado	0.095	0.009	0.023	*0.603
I15	Nervioso	0.351	*0.415	0.188	-0.066
I16	Decisiones	0.133	-0.118	0.094	*0.380
I17	Atento	0.209	-0.084	-0.053	*0.538
I18	Psicofisiológico	0.053	*0.397	0.191	0.134
I19	Activo	*0.530	-0.246	0.100	0.267
I20	Miedo	0.103	*0.630	-0.093	-0.053

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

TABLA 5. Análisis de componentes principales del PANASN tras rotación oblicua (oblimin). Pesos factoriales de tres y dos dimensiones aisladas. La saturación en color indica los ítems que identifican a cada escala.

		Matriz de patrón ^a				
		3 Factores			2 Factores	
		1	2	3	1	2
I1	Interés	*0.437	0.155	0.281	0.24	*0.41
I2	Triste	-0.249	*0.477	0.235	*0.58	-0.11
I3	Animado	*0.515	0.210	-0.110	-0.10	*0.64
I4	Molesto	0.076	-0.144	*0.708	*-0.54	-0.20
I5	Energía	*0.542	0.058	-0.014	0.19	*0.69
I6	Culpable	0.104	*0.361	0.203	*0.60	0.01
I7	Asustadizo	-0.130	*0.692	-0.129	*0.52	-0.08
I8	Enfadado	-0.042	0.165	*0.659	*0.43	-0.14
I9	Entusiamo	*0.461	0.286	-0.011	-0.29	*0.43
I10	Satisfecho	*0.412	0.203	-0.273	-0.21	*0.60
I11	Humor	-0.101	0.289	*0.592	*-0.50	-0.16
I12	Despierto	*0.513	-0.137	0.016	-0.21	*0.51
I13	Vergonzoso	0.142	*0.516	-0.008	*0.45	-0.15
I14	Inspirado	*0.588	0.014	-0.035	-0.12	*0.41
I15	Nervioso	0.131	*0.501	0.213	*0.59	0.05
I16	Decisiones	*0.443	-0.097	0.070	-0.30	*0.51
I17	Atento	*0.618	-0.058	-0.084	0.25	*0.31
I18	Psicofisiológico	0.103	*0.417	0.158	*0.69	0.02
I19	Activo	*0.636	-0.142	0.143	-0.13	*0.66
I20	Miedo	-0.075	*0.655	-0.102	*0.60	-0.07

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

TABLA 6. Análisis factorial confirmatorio PANASN modelo de 4 factores

Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
1 Interés	0.52	0.7748	0.5887
3 Animado	0.64		
5 Energía	0.62		
19 Entusiasmo	0.68		
Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
2 Triste	0.49	0.7179	0.4089
6 Culpable	0.47		
7 Asustadizo	0.52		
13 Vergonzoso	0.51		
15 Nervioso	0.64		
18 Psicofisiológico	0.47		
20 Miedo	0.51		
Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
9 Entusiasmo	0.56	0.6995	0.4020
10 Satisfecho	0.49		
12 Despierto	0.49		
14 Inspirado	0.6		
16 Decisiones	0.4		
17 Atento	0.62		
Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
4 Molesto	0.34	0.6480	0.4564
8 Enfadado	0.62		
11 Humor	0.85		

TABLA 7. Correlaciones entre factores y validez discriminante del modelo de cuatro factores.

	AP	AN	AP1	AN1
AP	0.5887			
AN	0.34	0.4089		
AP1	0.79	0.24	0.4020	
AN1	0.17	0.66	-0.08	0.4564

*En la diagonal se muestra el AVE en cada factor

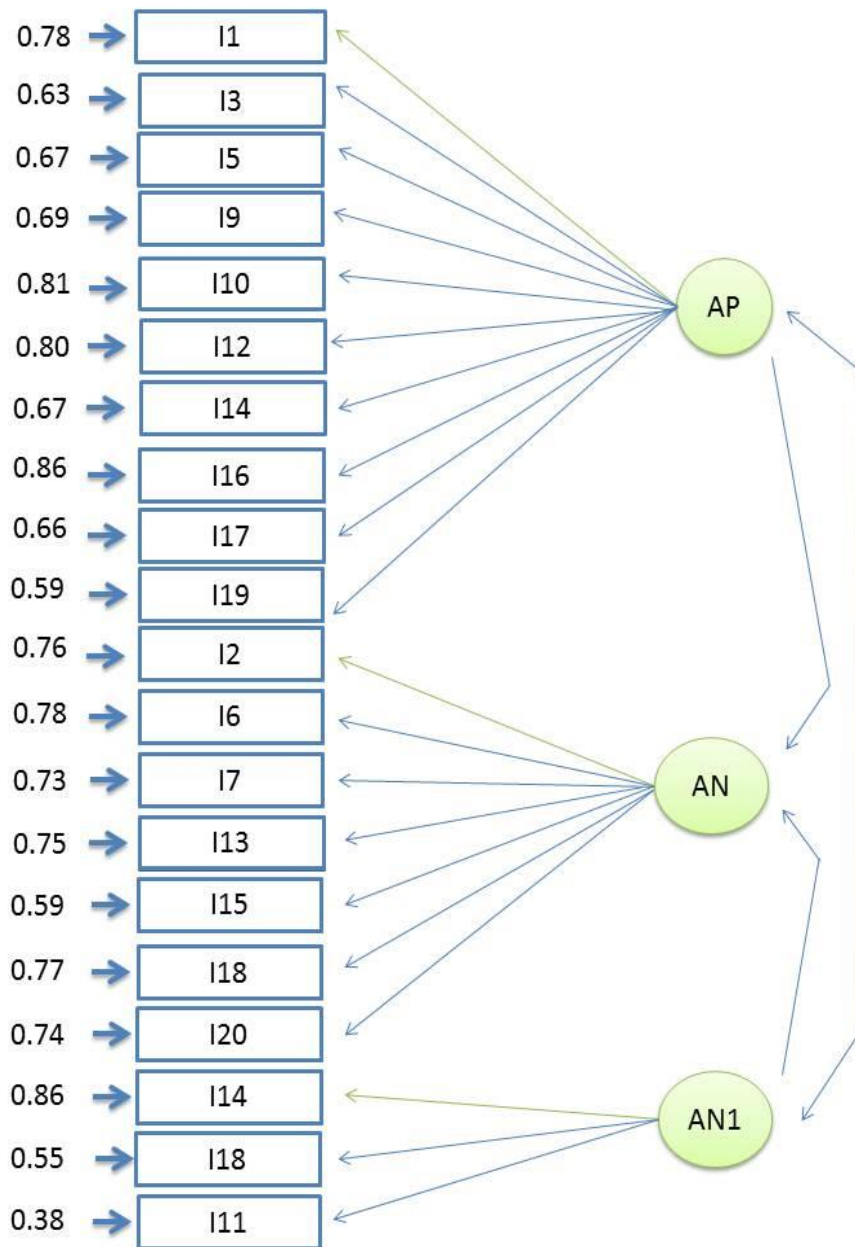


Figura 2. Path digram AFC de tres factores

TABLA 8. Análisis factorial confirmatorio del PANASN considerando tres factores.

Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
1 Interés	0.47	0,7944	0,5283
3 Animado	0.61		
5 Energía	0.57		
9 Entusiasmo	0.55		
10 Satisfecho	0.44		
12 Despierto	0.45		
14 Inspirado	0.57		
16 Decisiones	0.38		
17 Atento	0.58		
19 Activo	0.64		
Item	Cargas factoriales estandarizadas	CR	AVE
2 Triste	0.49	0.7179	0.4088
6 Culpable	0.47		
7 Asustadizo	0.52		
13 Vergonzoso	0.5		
15 Nervioso	0.64		
18 Psicofisiológico	0.48		
20 Miedo	0.51		
Item	Cargas factoriales estandarizadas		
4 Molesto	0.37	0.6517	0.4499
8 Enfadado	0.67		
11 Humor	0.79		

TABLA 9. Correlaciones entre factores y Validez discriminante del modelo de tres factores.

	AP	AN	AN1
AP	0.5887		
AN	0.31	0.4089	
AN1	0.06	0.68	0.4020

Las figuras 2 y 3 muestran los modelos EQS de tres y cuatro factores definidos a partir del AFE. En el caso de 4 factores, observamos que la correlación entre factores positivos (Tabla 6) tiende a alcanzar una puntuación muy alta (.79) frente a los negativos donde también ocurre (.66). Este hecho, unido a que el análisis de la varianza extraída indica una pobre validez convergente y ante la baja saturación de algunos ítems, se considera que posiblemente lo más conveniente sea tratar una estructura que como mínimo considere tres factores (Tabla 9).

Del mismo modo se ha obtenido el diagrama de saturaciones del AFC según el AFE inicial para el modelo 2 (Tabla 10). Los resultados son similares al caso anterior, si bien tienden a mejorar ciertos aspectos, como un incremento en los índices de ajuste, la validez convergente y las saturaciones de algunos ítems, mostrando que este modelo tiende a caracterizarse bajo las mismas condiciones del anterior. Por otro lado, y en comparación al modelo bifactorial, la alta correlación entre factores negativos, junto con la escasa diferencia en el resto de índices de ajuste (los valores del índice PNFI son similares), indican que, por el principio de parsimonia, el modelo de 3 factores no mejora al modelo bifactorial.

TABLA 10. Medidas de ajuste de los modelos propuestos

Modelo	X^2	gl	p	$SRMR$	$RMSEA (IC 90\%)$	CFI	$PNFI$
Modelo 1	653,32	169	0,000	0,087	0,043 0,034 ; 0,052	0,9	0,816
Modelo 2	599,67	167	0,000	0,082	0,037 0,027 ; 0,046	0,9	0,817
Modelo 3	525,07	164	0,000	0,079	0,033 0,022 ; 0,043	0,8	0,807

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio hemos analizado la estructura factorial, fiabilidad y validez del PANASN, habiendo tomado como muestra a 636 alumnos escolarizados en educación primaria. Siguiendo la literatura sobre el ramo, el PANASN debería responder a una estructura bifactorial acorde con las dimensiones o escalas de AP y AN.

La evidencia estadística aportada en nuestro estudio sugiere la adecuación del modelo bifactorial frente a los modelos de cuatro y tres factores, los cuales, tienden a mostrar un menor ajuste. Cuando trabajamos con una estructura trifactorial identificamos tres factores de carácter interdependiente, quedando los ítems de carácter positivo claramente delimitados en un primer factor, y los de carácter negativo, en los dos restantes. Todo ello parece coincidir con el estudio de Sandín (2003), en el cual se llegaron a identificar hasta 4 factores, si bien, dos fueron desechados tras los criterios de extracción, lo que terminó sugiriendo que la mejor solución factorial consistía en una estructura de dos factores.

Coincidiendo con Young, Bum, Doh Kwan y Ji-Hae (2010), quienes estudiaron las propiedades psicométricas de dicho cuestionario con población adolescente y adulta coreana, podemos afirmar que a pesar de las posibles diferencias culturales, ninguno de los modelos a los que hemos recurrido proporciona unos niveles óptimos de ajuste.

Sin embargo, tras realizar un nuevo estudio bajo las características de nuestra muestra, frente población universitaria (Sandín, Chorot, Lostao, Joine, Santed y Valiente, 1999) y adolescentes (Sandín, 2003) obtenemos un tercer factor con mayor interdependencia, ante lo cual, parece ponerse de manifiesto que la estructura del afecto en niños y adolescentes es similar a la del adulto.

Bajo dichas circunstancias, en primer lugar hemos de aclarar que el hecho de conformar un cuestionario con 10 ítems alusivos a afectos positivos y otros 10 en relación a los negativos, tiende a fortalecer la concepción bipolar de los constructos evaluados, cuando en realidad, el nivel de ajuste afectivo se

encuentra condicionado por el contexto. A su vez, la falta de validez convergente y bajos índices de significatividad nos informan sobre la necesidad de revisar aspectos alusivos tanto al propio formato como al contenido de los ítems.

Atendiendo a este último aspecto, el hecho de haber confeccionado dicha prueba a partir de una reducción de ítems con respecto al cuestionario original, parece explicar la dispersión de significatividad entre ítems así como el tipo de relaciones obtenidas mediante ecuaciones estructurales. En este sentido, aunque los datos arrojan que la estructura factorial parece ser coherente, no todos los elementos del cuestionario parecen alcanzar la misma significación o peso, lo que se traduce en que algunos ítems tienden a representar mejor que otros el AP y AN. A ello se le une la necesidad de reformular ciertos ítems ante las dificultades comprensivas en primer ciclo de primaria donde el alumnado dudó al intentar responder ante las situaciones “soy activo” y “me siento inspirado”.

Por su parte, ante la inexistencia de ítems inversos se tiende a favorecer la aquiescencia (o tendencia a responder afirmativamente) así como la predisposición de respuestas condicionadas por la deseabilidad emocional (I. 10 “*Me siento satisfecho*”), social (I.16 “*Tomo decisiones con facilidad*”) o incluso curricular, pues el ítem nº 17 (“*Soy una persona atenta*”) puede ser asimilado como sinónimo de buen comportamiento y el nº 19 (“*Soy activo*”) como aspecto poco deseable en el ambiente de aula, cuando en realidad, pretende estimar afectividad positiva.

Del mismo modo, PANASN no solo ha sido elaborado a partir de una reducción de ítems, sino que se ha experimentado una modificación estructural en sus opciones de respuesta, esto es, una escala Likert de 5 opciones comprimida a 3 (nunca, a veces, muchas veces). Siguiendo a Cañadas y Sánchez (1998), el hecho de poder obtener una misma puntuación a partir de diferentes combinaciones de ítems conlleva que una misma puntuación pueda alcanzar significados distintos, aspecto que ha podido influir durante el estudio del análisis factorial confirmatorio. De la misma forma, si bien un número elevado de categorías puede llevar a inconsistencias en las respuestas, un

reducido número (dos o tres) contribuye a la poca discriminación (menor variabilidad) y una notable reducción de la fiabilidad.

Así pues, aunque en poblaciones como la nuestra se recomienda incorporar pocas categorías (Schriesheim y Castro, 1996), con el fin de evitar una tendencia de respuesta central resultaría adecuado incorporar cuatro opciones (1. nunca, 2. a veces, 3. muchas veces, 4. Siempre) pues la opción “a veces” puede generar problemas al ser elegida continuamente ante preguntas en las que el alumno, bien no se compromete con lo que se le pregunta ante el carácter ambiguo del constructo, o simplemente, se limita a terminar la prueba lo antes posible tal y como si se tratara de un examen.

Los datos sobre fiabilidad y validez indican que la prueba concentra aceptables propiedades en alusión a consistencia interna, si bien, ante la diversidad existente en nuestras aulas se plantea la necesidad de estudiar sus propiedades estadísticas en alumnado con discapacidad intelectual.

Por otra parte, aunque este cuestionario fue el primero de su clase para evaluar la afectividad en niños y adolescentes de acuerdo al modelo bidimensional del afecto propuesto por Watsen y Tellegen (1985) y Watson (1988), más allá de su aplicación tradicional, esto es, el estudio y diagnóstico de alteraciones psicopatológicas como ansiedad y depresión, debe ser utilizado para obtener una evaluación del mundo afectivo del niño o del propio aula como paso previo a la promoción e intervención afectivo-emocional

Desde el punto de vista educativo, el constructo a evaluar en dicho cuestionario se muestra relacionado con uno de los grandes objetivos de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, pues tal como reconoce su Art. 57, las Administraciones educativas deben disponer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos por dicha Ley.

Pero para ello, identificadas las relaciones entre bienestar subjetivo y motivación (Russell, 2003), éxito académico (Pekrum et al., 2002) y satisfacción escolar (Fredrickson, 2001), previamente hemos de estudiar el

mundo emocional y afectivo del alumnado, punto de partida en un diagnóstico pedagógico para facilitar la toma de decisiones y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que se conforma una institución educativa de carácter positivo.

Además, PANASN concede la oportunidad de conocer y reflexionar sobre sí mismo, lo que en términos educativos se encuentra relacionado con el desarrollo de la competencia *de iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender y social-cívica*.

Sin embargo, siguiendo al apartado IV del preámbulo, las habilidades cognitivas siguen siendo insuficientes para alcanzar el desarrollo integral y potenciación del talento implícito en cada alumno, ante lo cual, desde edad temprana se reconoce la necesidad de potenciar competencias transversales como la creatividad, confianza individual y entusiasmo, todos ellos, descriptores alusivos a las virtudes que conforman la estructura de la psicología positiva (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia).

En esta línea, siguiendo los planteamientos de Lewis et al. (2011), el estudio del clima afectivo-emocional del alumno no solo explica la satisfacción escolar, sino que además, condiciona la resolución de tareas de forma divergente. Por ello, todo intento por favorecer la calidad de relaciones en el aula, mejorar los aprendizajes o incluso, optimizar la adaptación y compromiso ante los roles académicos, no será posible desde una evaluación meramente instrumental que descuide aspectos afectivos.

Por otra parte, el hecho de evaluar y clasificar afectos como positivos y negativos no ha de llevarnos a confusión, pues será el contexto el que en última instancia informe sobre el nivel de ajuste del alumno. Por ello, los afectos negativos no han de ser eliminados en la práctica educativa, en todo caso, reorientados hacia lo positivo, pues siguiendo a Del Barrio (2005), *“una buena educación no consiste en conseguir que el niño no tenga miedo, sino en que lo sienta solo ante lo verdaderamente amenazante, ni se debe tender a extirparle la ira, sino a lograr que solo la use en defensa de sus derechos y*

cuando cualquier tipo de diálogo o negociación justa no sea posible” (pp. 14-15).

En este sentido, como postula Adam, Cela, Codina, Darder, Díez, Fuentes, Gómez, Lombart, López, Mallofré, Masegosa, Martí, Prtega, Palou, Roselló, Royo, Sol, Talavera y Traveset (2003), conocer los estados afectivos constituye requisito indispensable para su gestión, lo cual se consigue desvinculando reacciones producidas por las emociones de las reacciones que pueden materializarse, evitando que la emoción controle situaciones inadecuadas. Incluso, Vivas, Gallego y González (2007) van más allá al afirmar que dependiendo del contexto, las emociones y afectos negativos no deben suprimirse, sino manejados, regulados y transformados de acuerdo a las exigencias del contexto.

Así pues, la educación afectivo-emocional debe ir dirigida hacia objetivos tales como adquirir e implementar un lenguaje que permita describir el estado interior, de lo cual, emergerá el conocimiento de la moralidad de los propios actos y su implementación en sociedad.

Frente las competencias clásicas (comunicativo-lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal), y ante la evidencia de que el alumnado aprende y disfruta del aprendizaje cuando se encuentra motivado, Bisquerra y Pérez (2007) introducen la *competencia emocional*, materializada según los mismos, en la demostración de auto-eficacia al expresar emociones en transacciones sociales, o lo que es lo mismo, la capacidad para lograr objetivos al tiempo que se expresan afectos en el ámbito social.

En este sentido, siguiendo la línea de la psicología positiva, la evaluación de los afectos supone aceptar que estos últimos constituyen una variable dependiente pues siempre puede ser educada o incluso mejorada, lo aula, contribuiría a favorecer la emergencia y desarrollo de fortalezas y virtudes con su respectivo impacto educativo. Y es que, el alumnado no solo se diferencia en términos curriculares sino también afectivos, lo cual, resulta

primordial en aspectos tales como la adaptación en el aula, estilos de aprendizaje y relaciones sociales. Es entonces, cuando se plantea la necesidad de reconsiderar el carácter instrumental atribuido a las prácticas educativas donde el desarrollo afectivo-emocional, en la mayoría de los casos, queda restringido a un carácter transversal sin considerarse su dimensión global ante el desarrollo del alumnado.

Tras los hallazgos y reflexiones anteriores, desde el aula de educación primaria resulta complejo promover el desarrollo integral sin antes identificar y comprender previamente la estructura afectiva en torno a la cual giran los aprendizajes y relaciones sociales, ante lo cual, debemos seguir trabajando para construir e incluso proponer modelos explicativos que permitan comprender la estructura afectiva-emocional en alumnos con y sin necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E., Cela, J., Codina, M.T., Darder, P., Díez de Ulzurrun, A., Fuentes, M., Gómez Bruguera, J., Lombart, C., López Juncosa, M., Mallofré, M., Masegosa, A., Martí, J., Ortega, R., Palou, S., Roselló, R., Royo, M., Sol, N., Talavera, M., Traveset, M. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. GRAÓ.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16 (1), 74-94.
- Bagozzi, R.P.; Yi, Y. y Phillips, L.W. (1991). Assessing Construct Validity in Organizational Research. *Administrative Science Quarterly*, 36, 421-458.
- Belloch, A. (2008). *Manual de Psicopatología II*. Madrid: MC Graw-Hill.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models, *Psychometrika*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to coariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 101, 400-404.
- Byrne, B. (2001). Structural Equation Modeling With AMOS, EQS, and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82
- Block, J. (1957). Studies in the phenomenology of emotions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 358-363.

- Burce, E. & Ian, H. (2012). *Introducción a la Psicología Clínica*. Madrid: MC Graw-Hill
- Bush, L.E. (1973). Individual differences in multidimensional scalling of adjectives denoting feelings, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 50-70.
- Brady, E.U., & Kendall, P.C. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 112, 244-255.
- Brotons, J. (1995). *Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura*. Valencia: Albaratos.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert, *Psicothema*, 10, 623-631.
- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling. En G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, L.A., Watson, D. & Mineka, S. (1994). Temperament, personality and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Davern, M.T., Cummins, R.A., & Stokes, M.A. (2007). Subjective wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. *Journal Happiness Studies*, 8, 429-449.
- Del Barrio, M^a V. (2005) *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Fornell, C. & Larcker, D.(1981), Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.

- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologists*, 58, 218-226.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658.
- Goffin, R. D. (2007). Assessing the adequacy of structural equation models: Golden rules and editorial polices. *Personality and Individual Differences*, 42, 831-839.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L y Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall. Traducido al castellano en "Análisis multivariante". Editorial Prentice Hall, 1999 (5ª edición).
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia
- Hu, L.T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, issues and applications..* Londres: Sage.
- Hu, L.T & Bentler (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Coventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press., pp. 102–138.

- Joiner, T.E., Catanzaro, S.J., Laurant, J., Sandín, B., y Blalock, J.A. (1996). Modelo tripartito sobre el afecto positivo y negativo, la depresión y la ansiedad: Evidencia basada en la estructura de los síntomas y en diferencias sexuales, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1, 27-34.
- Joiner, J., Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L. y Marquina, G. (1997). Developmente and factor analytic validation of the PANAS among women in Spain: cross-cultural convergence in the structure of mood, *Journal of Personality Assessment*, 68, 600-615.
- Jöreskog, K.G. y D. Söborn (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Mooresville, Indiana: Scientific Software.
- Ladd, G., Buhs, E. & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Larsen, R.J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model o emotion, *Review of personality and social psychology*, 13, 25-58.
- Laurent, J., Catanzaro, S., Joiner, T.E., Rudolph, K.D., Potter, K.I., Lambert, S., Osborne, L. y Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation, *Psychological Assessment*, 11, 326-338.
- Lévy-Mangin, J. P. y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. La Coruña: Netbiblo.
- Lewis, A.D., Huebner, E.S., Malone, P.S y Valois, R.F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 24, 113-143.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*

- Markland, D. (2007). The golden rule in that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 851-858.
- Mehrabian, A. & Russell, J.A. (1974). *An approach to environmental psychology*. Cambridge: Mit Press.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874.
- Michalos, A.C. (1985). An application of multiple discrepancies theory (MDT) to seniors, *Social Indicators Research*, 18, pp. 349-373.
- Michalos, A.C (1989). Discrepancies between perceived income needs and actual incomes, *Social Indicators Research*, 20, pp. 177-180.
- Mulaik, S. (2007). There is a place for approximate fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 883-891.
- Muthén, B. y Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Pekrum, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R.P. (2002). Positive emotions in education. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). New York: Oxford University Press.
- Pérez-Blasco, J., Ferri-Benedetti, F., Melià-De Alba, A. y Miranda-Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44, 9-23.
- Rial, A., Varela, J., Abalo, J., y Lévy, J.P. (2006). El Análisis Factorial Confirmatorio. En J.P. Lévy y J. Varela (coord.). *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales*. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales. A Coruña: Netbiblo.

- Russell, J.A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Rusell, J.A. & Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three-factor theory of emotions. *Journal of Research in Personality*, 11, 273-294.
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, J.A. & Carroll, J.M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-30
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural, *Psicothema*, 2, 37-51.
- Sandín, B., Chorot, R., Valiente, R.M., y Santed, M.A. (2002). Relación entre la sensibilidad a la ansiedad y el nivel de miedo en niños. *Psicología Conductual*, 10,107-120.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN), *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Sandin, B. (2005). Evitación interoceptiva: Nuevo constructo en el campo de los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 10, 103-114.
- Schriesheim, C. y Castro, S. (1996). Referent effects in the magnitude estimation scaling of frequency expressions for response anchor sets: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 557-569.

- Sholosberg, H. (1941). A scale for the judgement of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*, 44, 229-337.
- Valiente, RM., Sandín, B., Chorot, P., y Tabar, A. (2002). Diferencias sexuales en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: datos basados en el FSSC-R *Revista de Psicopatología y Psico/og/a Clínica*, 7, 103-113.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007) *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1020-1030.
- Woodworth, R.S. (1938). *Experimental psychology*. New York. Holt.
- Wundt, W. (1896). *Outlines of psychology*. New York: Stechert.
- Young, L., Bum, Yu., Doh Kwan, K., Ji-Hae, K. (2010). The positive and Negative Affect Schedule: Psychometric Properties of the Korean Version, *Psychiatry Investigation*, 7, 163-169.
- Zevon, M.A. y Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: an idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 111-122.

Capítulo 3

PERCEPCIONES DE BIENESTAR SUBJETIVO Y ALEGRÍA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“La alegría no está en las cosas, sino en nosotros”

Richard Wagner

Resumen

Familia y escuela constituyen las instituciones más relevantes en el desarrollo y crecimiento personal del alumnado, en el cual, converge un mundo afectivo, cognitivo y emocional. Ante las características evolutivas que caracterizan con entidad propia al desarrollo del alumnado entre los seis y doce años, el aula de educación primaria se muestra como un entorno privilegiado desde el cual velar y potenciar el desarrollo integral. En este sentido, los principios de la psicología positiva no son ajenos a los fines y objetivos de la etapa, pues pilares básicos como *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a hacer* y *aprender a convivir*, se reflejan en las virtudes de sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.

Sin embargo, hablar sobre psicología positiva en el aula no se restringe al mundo emocional y ni mucho menos a la optimización de fortalezas y virtudes, pues ello, resultaría pretencioso a la vez de sesgado. Hablamos sobre un cambio general en la filosofía y praxis docente. Ante tal loable empeño, antes ha de reconsiderarse la importancia e impacto del bienestar subjetivo y sentido del humor, aspectos que si bien en algunas ocasiones han pasado como inadvertidos, en otras han sido atacados e incluso menospreciados por la comunidad científica. En el presente capítulo se procede a analizar e interpretar los datos obtenidos tras evaluar el tipo de afectos que predominan a lo largo de la etapa (PANASN) así como los estados y rasgos de alegría, seriedad y malhumor (STCI, versión estado y rasgo). Los resultados evidencian diferencias significativas interciclo así como el carácter neutral de aspectos como el sexo y/o discapacidad. Se concluye con una reflexión sobre la importancia del sentido del humor en educación.

Palabras clave: *psicología positiva, afectos, bienestar, sentido del humor.*

Abstract

Family and school are the most important institutions in the development and personal growth of students, in who converges an affective, cognitive and emotional world. In front of the evolutionary characteristics that characterize with an own entity the student development between six and twelve years, elementary education classroom is shown as a privileged environment from which to ensure and promote the integral development. In this sense, the principles of positive psychology are not alien to the purposes and objectives of the stage, as basic pillars like learning to learn, learning to be, learning to do and learning to live together, are reflected on virtues such as wisdom, courage, humanity, justice, temperance and transcendence .

However, talking about positive psychology in the classroom is not restricted to the emotional world, neither to the optimization of strengths and virtues as it would be pretentious as well as biased. We talk about a general change in teaching philosophy and praxis. Given this laudable endeavor, before all, it has to be reconsidered the importance and impact of subjective well-being and sense of humor, aspects that have sometimes gone unnoticed but others have been attacked and even despised by the scientific community. In this chapter the data obtained after evaluating the type of feelings that predominate along the stage (PANASN) as well as states and traits of joy , seriousness and bad mood (STCI, state and trait version) will be analyzed and interpreted. The results show significant differences between stages as well as the neutral character of issues such as sex and/or disability. It concludes with a reflection on the importance of sense of humor in education.

Key Words: *positive psychology, emotions, wellbeing, humor sense.*

INTRODUCCIÓN

La psicología positiva se muestra como un importante agente de cambio y transformación pedagógica en una escuela abierta a la diversidad. Así pues, frente los últimos rescoldos de un modelo terapéutico y remedial (nutrido por argumentos centrados en el déficit y la respectiva intervención correctiva) el hecho de identificar, comprender y potenciar las fortalezas y virtudes del alumnado supone orientar nuestra práctica hacia un modelo centrado en las capacidades personales, para lo cual, previamente hemos de reconsiderar nuevas variables de estudio así como sus posibles interrelaciones.

El interés por investigar las dimensiones positivas del desarrollo psicosocial ha generado que el constructo *bienestar* haya cobrado una enorme importancia desde el punto de vista psicoeducativo (Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012), si bien, esta última circunstancia ha sido impulsada tras la emergencia de trabajos que han estudiado sus posibles repercusiones en la calidad de vida (Cava y Musitu, 2000; Molina, Meléndez y Navarro, 2008).

Dichos estudios se agrupan en torno a dos perspectivas. La más clásica, la *eudaimónica*, se remonta a la época de Aristóteles quien en el siglo IV AC en el libro *Ética a Nicómaco*, considera que la verdadera y auténtica felicidad consiste en vivir de acuerdo con el propio “daimon” o verdadero ser. Consecuentemente, la felicidad no sería sino la expresión de la virtud de hacer aquello que vale la pena hacer, lo que en términos pedagógicos estaría relacionado con la motivación intrínseca, la *competencia de aprender a aprender* así como la competencia en *autonomía e iniciativa personal*.

Bajo esta perspectiva filosófica, el bienestar se explica como el resultado de un esfuerzo que orientado a alcanzar la perfección, representa la realización de sí mismo con respecto al verdadero potencial. De esta manera, si bien las intervenciones educativas contribuyen indudablemente al desarrollo afectivo, cabría esperar como la alegría, como antesala de felicidad, constituye un poderoso agente de optimización de los aprendizajes. En este sentido, hablar sobre el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* propuesto por Vigotsky supondría aceptar que al superar la distancia existente entre el nivel real de desarrollo (determinado a su vez por la capacidad de resolver una tarea de

forma independiente) y el nivel de desarrollo potencial (condicionado por la ayuda de quienes nos rodean), las personas comenzamos a percibir una vida plena e intensa, lo que Alan, Waterman, Schawartz y Conti (2006) denominan como *expresividad personal* y Marlow (1998, 2001) como *autorrealización*. Ello ha dado lugar a que investigadores del ramo como Blanco y Díaz (2005); Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck (2006) entiendan el bienestar como un proceso de crecimiento personal y desarrollo de potencial humano basado en la implementación y descubrimiento de las capacidades personales.

Con respecto a la segunda tradición, el *bienestar subjetivo*, se considera el valor del bienestar hedónico, felicidad y/o satisfacción con la vida (Rodríguez, 2005; Rodríguez y Goñi, 2011; Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012). Bajo esta perspectiva, Diener, Scollon y Lucas (2009), Pavot y Diener (2009), explican el *bienestar subjetivo* o *felicidad* como el conglomerado de dos componentes: cognitivo (satisfacción con la vida) y afectivo (denominado como balance afectivo o nivel hedónico).

Es bajo esta última perspectiva en torno a la cual emergen dos líneas de trabajo orientadas a su evaluación: la primera de ellas, y más popularizada, dirigida a discernir entre afectos positivos y negativos. La segunda, por el contrario, tiende a centrarse en torno a una evaluación global y cognitiva de la vida. Conocida esta última como *Modelo Tridimensional*, ante las dificultades emergentes para identificar las relaciones y tipos de contribuciones de afectos positivos y negativos a la balanza afectiva (así como su influencia en términos de satisfacción con la vida) aun en nuestros días adolecemos de suficiente apoyo empírico que explique si el constructo *bienestar subjetivo* es de naturaleza única e independiente.

De la misma forma, en numerosas ocasiones el bienestar subjetivo ha sido equiparado al personal, lo que llevó a Ryff y Keyes (1995) a evaluar seis aspectos o componentes del mismo: autonomía, crecimiento personal, autoaceptación, propósito vital, manejo del ambiente y relaciones positivas con los demás.

Por otra parte, partiendo de modelos bifactoriales se han construido pruebas destinadas a identificar afectos positivos y negativos, tal como pretende el Cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) elaborado por Watson, Clark y Tellegen (1988), adaptado para niños y adolescentes por Sandín (2003).

En virtud de todo lo anterior, a través del presente trabajo pretendemos:

1. Estudiar el tipo de afectos existentes en alumnos de educación primaria, con y sin necesidades educativas especiales, en todos y cada uno de los cursos que constituyen la etapa; 2. Analizar a lo largo de la etapa los niveles de alegría, seriedad y mal humor.

1. CONCEPTOS DE FELICIDAD Y ALEGRÍA

Desde el punto de vista antropológico, el ser humano ha tendido a construirse hacia la felicidad, si bien, el carácter subjetivo del término fundamenta la inexistencia de una conceptualización universalmente aceptable.

Tales de Mileto (624-548 a.c.) inició dicha tradición al argumentar que una persona feliz se caracterizaba por tener fortuna, cuerpo sano y un alma bien educada (Diógenes Laercio, I, 1, 37), cualidades atribuidas al éxito personal, formativo y profesional que tendían a definir al hombre en el mundo y entre sus homólogos.

Por su parte, Demócrito (460-370 a.c) atribuyó dicho término al resultado del distanciamiento ante todo defecto o exceso (Fragmentos, 191, Diels). Platón (427-347 a.c) alejó la felicidad de los placeres, orientándola hacia lo que hoy, desde la perspectiva de la Psicología Positiva, coincide con las virtudes de templanza, justicia y transcendencia. Incluso, de forma más específica, tal y como se puede apreciar en las obras *El Gorgias* (508 b) y *El Banquete* (202 c), la felicidad es atribuida a quien posee bondad, justicia y belleza.

Continuando con Aristóteles (384-322 a.c), la felicidad no puede ser entendida sino a partir de la construcción e interacción personal de acuerdo a ciertos valores, lo que en *Ethica nicomachea* (I, 13, 1102 b) se materializa como una *actividad del alma que tiende a desarrollarse de acuerdo a la virtud*.

Tras todo lo anterior, tal y como puede observarse, mientras que en filosofía social la felicidad alude al funcionamiento de la sociedad de forma armónica, en su dimensión moral prevalecen las buenas acciones, es decir, felicidad como *virtud*.

Sin embargo, tendremos que esperar al Renacimiento para que a través del pensamiento ilustrado, en un intento por combatir los defectos y desigualdades de la sociedad al tiempo que se reorientan los objetivos vitales hacia la felicidad, la Pedagogía se muestre como instrumento de cambio.

Así pues, Rousseau (1712-1778) aportará en el *Discurso sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres* cómo los seres humanos se muestran en su estado natural inocentes y felices, siendo la sociedad la que impone la infelicidad a través de sus fenómenos y tendencias sociales, lo que Seligman (1975) concebirá en el último cuarto del S. XX como *Indefensión Aprendida*, piedra angular sobre la que emergerá posteriormente la Psicología Positiva: una alternativa ante el estudio clínico de la psicopatología en el cual, se destaca la importancia de reorientar y potenciar fortalezas y virtudes humanas.

A pesar de todo ello, la variabilidad en la definición del constructo sigue dificultando el estudio de la alegría y la felicidad como categorías científicas. Siguiendo a Silva (2008), al menos pueden apreciarse tres dificultades. La primera hace referencia a la apreciación subjetiva de la vida, o lo que es lo mismo, el valor atribuido por cada persona ante aquello que aspira.

En segundo lugar, emerge el sesgo asociado a las influencias culturales, pues dicha variable, tiende a establecer de una u otra forma qué aspectos o caminos contribuyen a alcanzar la felicidad en una sociedad concreta (felicidad como producto social). Así pues, tras consultar estudios transculturales, el aportado por Niiya, Ellsworth y Yamaguchi (2006) demuestra como la sociedad japonesa equipara felicidad con autodisciplina y cumplimiento de obligaciones laborales, comunitarias y familiares. Por su parte, los estadounidenses tienden a reducirla en términos de autoestima y éxito personal.

De la misma manera Kitayama, Park, Sevincer, Karasawa y Uskul (2009) señalan que mientras que en Europa priman las concepciones positivas del yo

(emergiendo la felicidad como un atributo interno materializado en términos de logro personal) incluso, dentro de la propia cultura oriental se identifican variaciones. En este sentido, Mesquita y Albert (2010) indican que la expresión emocional se ve mediatizada por la cultura, pues en definitiva, es esta la que genera oportunidades específicas que permiten experimentar determinadas emociones entre las que se encuentra la alegría.

En tercer lugar apreciamos enormes dificultades para medir o estudiar el concepto, lo que influye directamente en términos de *fiabilidad* (el objeto de estudio tiende a variar por momentos al conformarse como estado y rasgo ante las disposiciones personales ante un entorno relativo y cambiante) y *validez*, pues en este último caso, aspectos ajenos a la evaluación como la deseabilidad social (condicionada igualmente por agentes como el propio barrio, etnia o institución), así como los alusivos al propio formato y forma del instrumento utilizado, influyen en el ajuste psicométrico.

Por último y más básico encontramos enormes diferencias entre definiciones que intentan explicar un mismo concepto. Así pues, entre las conceptualizaciones que han causado mayor impacto en el campo de la psicología cabe destacar la aportada por Andrews y Withey (1976), quienes equipararon la felicidad a una experiencia interna de carácter positivo que genera placer, satisfacción y ausencia de estrés. Por su parte, Xin hua (1987) aludió aspectos de interés universal como la paz y salud. A estos últimos, Riff (1989) incorpora la autorrealización y crecimiento personal.

Como observamos, conceptualizaciones restrictivas que destacan un carácter puntual y placentero frente al desarrollo de toda una actitud hacia la vida tal y como pretende Veenhoven (1991).

Sin embargo, es precisamente desde la corriente cognoscitiva desde la cual encontramos interesantes aportaciones alusivas a la interpretación y procesamiento de la información. El resultado, un progresivo acercamiento entre felicidad y bienestar subjetivo. Así pues, Delgado (2001) entiende por felicidad un estado mental que modula de forma agradable y positiva la recepción e interpretación de los impulsos del medio ambiente, con lo cual, la

felicidad deja de ser entendida como algo espontáneo, ingenuo, voluntario o incluso inocente, pues reconoce su carácter racional.

En esta línea, Argyle (2001) identifica entre los beneficios de los pensamientos positivos la mayor habilidad para recordar acontecimientos felices, incremento en la implementación de estrategias creativas destinadas a resolver problemas y una mayor tendencia para evaluar positivamente las circunstancias del entorno que nos rodea.

Más allá de su emergencia a nivel individual, en términos emocionales, Niiya, Ellsworth y Yamaguchi (2006) entienden la felicidad como un conjunto de sentimientos positivos que tienden a vertebrarse e implementarse a través de patrones armoniosos de relaciones sociales, lo cual, siguiendo a Carrasco y Sánchez (2008a) brinda un sentimiento de tranquilidad, optimismo, exaltación y plenitud incrementado por la energía que se desprende al compartir o realizar actividades placenteras de carácter grupal.

Como factor común a todas estas aportaciones parece existir cierto consenso en la aceptación de las siguientes premisas: 1. La felicidad comprende una experiencia o estado mental positivo. 2. Su activación depende de estímulos externos e internos. 3. No solo genera bienestar personal sino también colectivo. 4. Favorece el crecimiento personal, resolución de problemas y comprensión del mundo.

Aunque hablamos de alegría y felicidad, el concepto de bienestar integra la tradición subjetiva de la felicidad pues como afirman Diener y Lucas (1999), materializa una apreciación sobre la satisfacción con la propia vida (juicio cognoscitivo) así como la emergencia de sentimientos positivos y ausencia de negativos (componente experiencial). Por tanto, siguiendo Alexandrova (2005) el bienestar subjetivo abarca la felicidad tanto en términos de experiencia como de actitud.

Quizás, la vertiente cognoscitiva de la felicidad queda plasmada más claramente en la propuesta de Veenhoven (2001) quien identifica tres connotaciones alusivas a calidad de vida: *calidad de entorno* (lo que se materializa en las oportunidades y clima estimulador del mismo), *calidad de*

acción (capacidad para enfrentarnos a las situaciones que se nos presentan) y *calidad del resultado*.

Si bien los dos primeros componentes describen o al menos intentan explicar las condiciones necesarias para lograr una vida plena, la calidad del resultado alude al disfrute como placer o estilo de vida, lo que en definitiva alude a la felicidad como estado o rasgo. Así pues, mientras que la felicidad como *estado* se caracterizaría por manifestarse durante cortos periodos de tiempo ante determinados estímulos externos, en su vertiente como *rasgo* tiende a mantenerse de forma relativamente prolongada emergiendo de forma interna.

Llegado a este punto y profundizando en el campo que nos ocupa, al hablar sobre alegría y felicidad parece de obligado cumplimiento reflexionar en torno a la siguiente pregunta: *tiene cabida el sentido del humor en educación primaria?*

Como hemos apreciado toda aportación o debate resulta difícil e incluso controvertido, pues no emerge sino la misma dificultad a la que se enfrentó Sócrates al cuestionar si se podían enseñar las virtudes (González, 2011).

No obstante, las respuestas a dicho interrogante comenzaron a encontrar sus fundamentaciones más sólidas con Burguess (2003), quien consideró la importancia de crear un ambiente pedagógico caracterizado por el buen humor como elemento facilitador de los aprendizajes.

Con ello se evidencia un nuevo cambio de paradigma al intentar que aquel humor que tradicionalmente ha sido utilizado para entretener, con el adecuado tratamiento pedagógico, pueda ser útil en nuestros días para hacer pensar a los alumnos. Al efecto, Pike (1999) fue rotundo al argumentar que los aprendizajes son directamente proporcionales a la cantidad de diversión que se ha tenido, ante lo cual, la premisa es clara: el aprendizaje placentero contribuye a que el alumno desee experimentar una nueva situación que le permita aprender.

Pero también, González (2009) expone la importancia de crear una atmósfera positiva y simpática, si bien advierte, que el docente no debe adoptar un perfil de payaso o bufón, sino que ha de utilizar el humor en el momento preciso, pues de lo contrario, podría distorsionarse el objetivo establecido y la experiencia de aprendizaje se materializaría en una mera anécdota.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación han participado 727 alumnos escolarizados en cuatro centros de titularidad pública pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ubicados en el campo de Cartagena y la Vega Media del Río Segura, la distribución por sexo fue de 366 niños y 361 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ($M=9.06$, $DT= 1.93$). Entre los mismos, 91 presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad intelectual moderada ($M=9.3$, $DT=2.02$). La elección de estos centros fue intencional al predominar un nivel socioeconómico medio o medio-bajo, un número equiparado entre niños y niñas así como la inexistencia de otras variables que tendieran a favorecer la dispersión de la muestra. En la Tabla 1 procedemos a mostrar la distribución de los niños por curso, sexo y NEE.

TABLA 1. Distribución de alumnos por curso, sexo y NEE.

	Alumnos	Alumnas	Alumnos NEE	Alumnas NEE	TOTAL	% acumulado
1º	53	56	6	8	123	16.9
2º	46	67	11	8	132	35.1
3º	47	47	3	3	100	48.7
4º	42	48	11	5	106	63.2
5º	71	65	9	10	155	84.8
6º	59	35	8	9	111	100
Σ	318	318	48	43	727	

Procedimiento

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de carácter intencional, seleccionando centros educativos de titularidad pública que reunieran en su estadillo alumnado que cumpliera las condiciones típicas que generalmente caracterizan a dichos centros, esto es, niños y niñas procedentes de familias de clase media o media-baja y un número equiparado entre niños y niñas. Para ello, previamente se realizó el correspondiente estudio sociodemográfico recurriendo presencialmente a dichos centros para constatar junto al equipo directivo que dicha institución presentaba el perfil deseado.

Tras la selección de los mismos, sirviéndonos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de centros, se expusieron los objetivos, criterios de actuación y confidencialidad en el tratamiento de datos, acciéndose de forma voluntaria las instituciones que lo desearon, ante lo cual, los datos obtenidos fueron remitidos una vez finalizada la investigación a modo de *informe afectivo de centro*.

Tras planificar y acordar un calendario de actuación junto a los tutores (una sesión de 25 minutos para la administración del cuestionario PANASN y otras dos destinadas a administrar el inventario STCI en su formato de estado y rasgo), procedimos a explicar y administrar los cuestionarios a lo largo de tres días. En el caso del alumnado de primer ciclo (1º y 2º de educación primaria) y/o con necesidades educativas especiales, las pruebas fueron administradas de forma individual y a nivel oral, recurriendo en su caso, a un vocabulario ameno, cercano y comprensible, llegando a hacer uso de pictogramas que contribuyeran a la comprensión de las situaciones propuestas.

Con el fin de evitar respuestas aleatorias, reactividad o deseabilidad social, se matizó que en ningún momento se trataba de un examen, siendo correctas aquellas respuestas que atendían a cómo se sentían o consideraban con independencia a que fuera positivo o negativo. Para la administración grupal se separaron las mesas.

Para analizar las diferencias o relaciones entre grupos, y por adecuación a los distintos tipos de variable a analizar, se usaron indistintamente el test chi-cuadrado (con análisis de residuos tipificados corregidos para determinar el sentido de la relación) y tests no paramétricos (prueba U de Mann-Whitney) en base a la falta de normalidad de la distribución de las variables. Para esta última comprobación, se usó la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Tanto para la elaboración de la base de datos como para la realización de estos análisis fue empleado el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

Instrumentos

Cuestionario de afectos positivos y negativos (Positive and Negative Affect Schedule) para Niños y Adolescentes, PANASN (Sandín, 2003).

Prueba elaborada por Sandín (2003) para niños y adolescentes a partir de la forma para adultos del PANAS de Watson, Clark y Tellegen (1988). El PANASN, al igual que el PANAS, es un cuestionario de autoinforme de 20 elementos. Diez ítems evalúan el afecto positivo (« *Soy una persona animada, suelo emocionarme* ») y otros diez el afecto negativo (« *Me siento nervioso* »). El cuestionario es cumplimentado por el niño/adolescente teniendo en cuenta la manera en que éste se siente y/o comporta habitualmente, siguiendo una escala de tres alternativas de respuesta, descritas éstas como «Nunca» (1), «A veces» (2), y «Muchas veces» (3). El PANASN se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) se encuentra en rangos de -.12 a -.23 y los coeficiente test-retest son suficientemente altos (.71 y .68 para el afecto positivo y negativo respectivamente) (Watson, Clark y Tellegen, 1988). Las variables *Afectos Positivos* y *Afectos Negativos* se construyeron mediante la suma de los ítems relativos a cada dimensión. La escala de puntuación fue por tanto de 10-30

Inventario de alegría State Trait Cheerfulness Inventory (STCI)

Elaborada por Ruch, Köhler y Thriel en 1996, se trata de un instrumento desarrollado para medir las bases cognitivas y afectivas del sentido del humor a través de la evaluación de las dimensiones de alegría (CH), seriedad (SE) y mal humor (BM), a través de 20 ítems en su versión estado (STCI-S) y 30 en relación al rasgo (STCI-T) .

En su versión original se constituye a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los valores alfa de Cronbach oscilan entre .56 y .86 por facetas y de .64 a .72 para la totalidad de las escalas.

Las puntuaciones para cada una de las dimensiones de las escalas y subescalas del SCTI (alegría, seriedad y mal humor) en su versión estado (S) o rasgo (T) se realizó sumando la puntuación obtenida en cada uno de los ítems que las compone.

Así pues, la puntuación de CH va de 8 a 80, la de CH1 y CH2 de 4 a 40, la de SE de 6 a 60, la de SE1 y SE2 de 3 a 30, la de BM de 6 a 60, la de BM1 y BM2 de 3 a 30.

RESULTADOS

Análisis de datos del cuestionario PANASN

TABLA 2. Resultados PANASN afectos positivos según sexo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p-valor
	n % RTC	n % RTC	n % RCT				
Interés							
Chico	71 19.35%	168 45.80%	128 34.90%	8.11 (2)	0.017	0.106	0.017
	1,4	1,8	-2,83				
Chica	56 15.51%	142 39.34%	163 45.20%				
	-1.4	-1.8	2.83				
Total	127	310	291				
Animado							
Chico	29 7.92%	83 22.70%	254 69.40%	2.29 (2)	0.317	0.056	0.317
	0.80	-1.40	0.80				
Chica	23 6.40%	98 27.10%	240 66.50%				
	-0.80	1.40	-0.80				
Total	52	181	494				
Energía							
Chico	23 6.3%	85 23.50%	258 70.50%	0.445 (2)	0.800	0.025	0.800
	-0.60	-0.10	0.40				
Chica	27 7.50%	85 23.50%	249 69.00%				
	0.60	0.10	-0.40				
Total	50	170	507				
Entusiasmo							
Chico	47 12.80%	111 30.30%	208 56.80%	0.624(2)	0.732	0.029	0.732
	-0.10	0.80	-0.70				
Chica	47 13.00%	100 27.70%	214 59.30%				
	0.10	-0.80	0.70				
Total	94	211	422				

TABLA 2. Resultados PANASN afectos positivos según sexo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto	<i>p</i> -valor
	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RCT			(<i>V</i> de Cramer)	
Satisfecho							
Chico	41 11.20% 0.30	139 38.00% -0.20	186 50.80% 0.00	0.108(2)	0.948	0.012	0.948
Chica	38 10.50% -0.30	140 38.80% 0.20	183 50.70% 0.00				
Total	79	279	369				
Despierto							
Chico	58 15.80% 3.10	131 35.80% -0.40	177 48.40% -1.70	9.979(2)	0.007	0.117	0.007
Chica	30 8.30% -3.10	134 37.10% 0.40	197 54.60% 1.70				
Total	88	265	374				
Inspirado							
Chico	60 16.40% 0.60	150 41.00% -0.10	156 42.60% -0.40	0.431(2)	0.806	0.024	0.806
Chica	53 14.70% -0.60	149 41.30% 0.10	159 44.00% 0.40				
Total	113	299	315				
Decisiones							
Chico	81 22.10% -0.10	144 39.30% -1.00	141 38.50% 1.10	1.333(2)	0.514	0.043	0.514
Chica	81 22.40% 0.10	155 4.90% 1.00	125 34.60% -1.10				
Total	162	299	266				
Atento							
Chico	27 7.40% 1.70	169 46.20% 3.30	170 46.40% -4.00	16.344(2)	0.000	0.150	0.000
Chica	16 4.40% -1.70	124 34.30% -3.30	221 61.20% 4.00				
Total	43	293	391				

TABLA 2. Resultados PANASN afectos positivos según sexo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	P-valor
	n % RTC	n % RTC	n % RCT				
Activo							
Chico	36 9.80%	76 20.80%	254 69.40%	0.637(2)	0.727	0.030	0.727
	0.4	-0.7	0.40				
Chica	32 8.90%	83 23.00%	246 68.10%				
	-0.4	0.7	-0.40				
Total	68	159	500				

Al examinar los resultados en función del sexo para los ítems alusivos a afectos positivos (Tabla 2), se ponen de manifiesto varios tipos de relaciones.

En primer lugar se evidencian diferencias significativas en torno al ítem “*Me intereso por la gente o las cosas que pasan a mi alrededor*” ($X^2(2, n=728)=8.11, p=0.017, V$ de Cramer=0.106), donde a partir del análisis de los residuos tipificados corregidos, podemos observar cómo el porcentaje de chicas que contestaron mostrar interés “muchas veces” (45.20%) es superior al de los chicos (34.90%) (RTC= -2.83).

De la misma manera, existen diferencias en cuanto a sentirse despierto en chicos y chicas ($X^2(2, N=727)= 9.979, p=.007, V$ de Cramer= 0.017). Más concretamente, el porcentaje de chicos (15.80%) que afirma que nunca se encuentra despierto es significativamente superior al de las chicas (8.30%), mientras que las chicas (54.6%) se muestran despiertas muchas veces en un porcentaje significativamente mayor al de los chicos (48.6%).

Además, ante la afirmación “*soy una persona atenta*” emergen diferencias ($X^2(2, N=727)= 16.344, p=.000, V$ de Cramer= 0.150). En este caso, el porcentaje de chicos (46.20%) que afirma que a veces se encuentra atento es significativamente superior al de las chicas (34.30%), mientras que estas últimas (61.20%) se muestran atentas muchas veces en un porcentaje significativamente mayor al de los chicos (46.40%).

Continuando con el análisis de datos, al examinar los *afectos negativos* según sexo (Tabla 3) se desprende que ante el ítem “*soy triste*” emergen diferencias ($X^2(2, N=727)= 7.136,2$ $p=.028$, V de Cramer= 0.099).

Así pues, el porcentaje de chicos (62.00%) que afirma que nunca se siente triste es significativamente superior al de las chicas (53.20%), mientras que estas (42.40%) se muestran tristes muchas veces en un porcentaje significativamente mayor al de los chicos (32.80%).

Por su parte se identifican diferencias entre chicas y chicos en relación al ítem “*tengo mal humor*” ($X^2(2, N=727)= 13.215$ $p=.001$, V de Cramer= 0.135). De hecho, el porcentaje de chicas (56.50%) que afirma que nunca se siente con mal humor es significativamente superior al de los chicos (44.80%), quienes se muestran malhumorados muchas veces (16.70%) en un porcentaje significativamente mayor al de las chicas (9.40%).

Dejando atrás la variable sexo y centrándonos en el alumnado *ordinario* y con necesidades educativas especiales asociadas a *discapacidad intelectual* (Tabla 4) no se identifica ningún tipo de relación alusiva a afectos positivos.

En cambio, ante el ítem “*Me siento inspirado*” emergen diferencias entre dichas poblaciones ($X^2(2, N=727)= 2.680$ $p=.262$, V de Cramer= 0.061).

En este sentido, el porcentaje de alumnos con discapacidad intelectual que afirma que nunca se siente inspirado (25.30%) es significativamente superior con respecto al alumnado ordinario (14.20%), que también afirma no sentirse de tal forma.

Analizadas las diferencias existentes a nivel de sexo y discapacidad, a continuación haremos lo propio con respecto a *afectos positivos* a lo largo de la etapa de Educación Primaria (Tabla 6).

Cap. 3 Percepciones de bienestar subjetivo y alegría en la etapa de educación primaria

TABLA 3. Resultados PANASN afectos negativos según sexo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p - valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	p -valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Triste							
Chico	227 62.00%	120 32.80%	19 5.20%	7.136(2)	0.028	0.099	0.028
	2.4	-2.7	0.5				
Chica	192 53.20%	153 42.40%	16 4.40%				
	-2.4	2.7	-0.5				
Total	419	273	35				
Molesto							
Chico	177 48.40%	146 39.90%	43 11.70%	1.350(2)	0.509	0.043	0.509
	0.60	-1.10	0.80				
Chica	167 46.30%	158 43.80%	36 10.00%				
	-0.60	1.10	-0.80				
Total	344	304	79				
Culpable							
Chico	161 44.00%	161 44.00%	44 12.00%	1.331(2)	0.514	0.043	0.514
	1.10	-0.70	-0.60				
Chica	144 39.90%	168 46.50%	49 13.60%				
	-1.10	0.70	0.60				
Total	305	329	93				
Asustadizo							
Chico	207 56.60%	120 32.80%	39 10.70%	0.978(2)	0.613	0.037	0.613
	1.00	-0.80	-0.40				
Chica	191 52.90%	128 35.50%	42 11.60%				
	-1.00	0.80	0.40				
Total	398	248	81				
Enfadado							
Chico	136 37.20%	190 51.90%	40 10.90%	2.804(2)	0.246	0.062	0.246
	-1.70	1.40	0.30				
Chica	156 43.20%	168 46.50%	37 10.20%				
	1.70	-1.40	-0.30				
Total	292	358	77				

Cap. 3 Percepciones de bienestar subjetivo y alegría en la etapa de educación primaria

TABLA 3. Resultados PANASN afectos negativos según sexo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p-valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Humor							
Chico	164 44.80%	141 38.50%	61 16.70%	13.215(2)	0.001	0.135	0.001
	-3.20	1.20	2.90				
Chica	204 56.50%	123 34.10%	34 9.40%				
	3.20	-1.20	-2.90				
Total	368	264	95				
Vergonzoso							
Chico	159 43.60%	135 37.00%	71 19.50%	5.900(2)	0.052	0.090	0.052
	2.20	-0.50	-1.90				
Chica	129 35.70%	140 38.80%	92 25.50%				
	-2.20	0.50	1.90				
Total	288	275	163.00				
Nervioso							
Chico	123 33.60%	152 41.50%	91 24.90%	5.793(2)	0.055	0.089	0.055
	1.40	-2.40	1.30				
Chica	104 28.80%	182 50.40%	75 20.80%				
	-1.40	2.40	-1.30				
Total	227	334	166				
Psicofisiológico							
Chico	136 37.20%	147 40.20%	83 22.70%	3.880(2)	0.144	0.073	0.144
	1.40	-2.00	0.70				
Chica	116 32.10%	171 47.40%	74 20.50%				
	-1.40	2.00	-0.70				
Total	252	318	157				
Miedo							
Chico	210 57.40%	127 34.70%	29 7.90%	0.383(2)	0.826	0.023	0.826
	0.40	-0.10	-0.60				
Chica	202 56.00%	126 34.90%	33 9.10%				
	-0.40	0.10	0.60				
Total	412	253	62				

TABLA 4. Resultados PANASN afectos positivos alumnado ordinario y con discapacidad

	Nunca	A veces	Muchas veces	$X^2 (gl)$	P - <i>valor</i>	Tamaño del efecto (<i>V de Cramer</i>)	p - <i>valor</i>
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Interés							
Ord.	110 17.30%	267 42.00%	259 40.70%				
	-0.30	-0.90	1.10	1.201(2)	0.548	0.041	0.548
D. Int.	17 18.50%	43 46.70%	32 34.80%				
	0.30	0.90	-1.10				
Total	127	310	291				
Animado							
Ord.	44 6.90%	150 23.60%	442 69.50%				
	-0.60	-2.20	2.40	5.691(2)	0.058	0.088	0.058
D. Int.	8 8.80%	31 34.10%	52 57.10%				
	0.60	2.20	-2.40				
Total	52	181	494				
Energía							
Ord.	39 6.10%	146 23.00%	451 70.90%				
	-2.10	-0.70	1.80	5.507(2)	0.064	0.087	0.064
D. Int.	11 12.10%	24 26.40%	56 61.50%				
	2.10	0.70	-1.80				
Total	50	170	507				
Entusiasmo							
Ord.	78 12.30%	182 28.60%	376 59.10%				
	-1.40	-0.60	1.50	3.039(2)	0.219	0.065	0.219
D. Int.	16 17.60%	29 31.90%	46 50.50%				
	1.40	0.60	-1.50				
Total	94	211	422				
Satisfecho							
Ord.	69 10.80%	236 37.10%	331 52.00%				
	0	-1.90	1.80	3.796(2)	0.15	0.072	0.15
D. Int.	10 11.00%	43 47.30%	38 41.80%				
	0	1.90	-1.80				
Total	79	279	369				

TABLA 4. Resultados PANASN afectos positivos alumnado ordinario y con discapacidad

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p-valor
	n	n	n				
	% RTC	% RTC	% RTC				
Despierto							
Ord.	78 12.30%	238 37.40%	320 50.30%	2.680(2)	0.262	0.061	0.262
	0.30	1.40	-1.60				
D. Int.	10 11.00%	27 29.70%	54 59.30%				
Total	88	265	374				
Inspirado							
Ord.	90 14.20%	264 41.50%	282 44.30%	7.716(2)	0.021	0.103	0.021
	-2.70	0.60	1.50				
D. Int.	23 25.30%	35 38.50%	33 36.30%				
Total	113	299	315				
Decisiones							
Ord.	142 22.30%	258 40.60%	236 37.10%	0.767(2)	0.681	0.032	0.681
	0.10	-0.80	0.80				
D. Int.	20 22.00%	41 45.10%	30 33.00%				
Total	162	299	266				
Atento							
Ord.	35 5.50%	254 39.90%	347 54.60%	2.194(2)	0.334	0.055	0.334
	-1.20	-0.50	1.10				
D. Int.	8 8.80%	39 42.90%	44 48.40%				
Total	43	293	391				
Activo							
Ord.	53 8.30%	135 21.20%	448 70.40%	8.665(2)	0.013	0.109	0.013
	-2.50	-1.10	2.60				
D. Int.	15 16.50%	24 26.40%	52 57.10%				
Total	68	159	500				

TABLA 5. Resultados PANASN afectos negativos alumnado ordinario y con discapacidad

	Nunca <i>n</i> % RTC	A veces <i>n</i> % RTC	Muchas veces <i>n</i> % RTC	X^2 (gl)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	<i>p</i> -valor
Triste							
Ord.	369 58.00%	237 37.30%	30 4.70%	0.342(2)	0.843	0.022	0.843
	0.60	-0.40	-0.30				
D. Int.	50 54.90%	36 39.60%	5 5.50%				
	-0.60	0.40	0.30				
Total	419	273	35				
Molesto							
Ord.	298 46.90%	270 42.50%	68 10.70%	0.866(2)	0.649	0.035	0.649
	-0.70	0.90	-0.40				
D. Int.	46 50.50%	34 37.40%	11 12.10%				
	0.70	-0.90	0.40				
Total	344	304	79				
Culpable							
Ord.	262 41.20%	291 45.80%	83 13.10%	1.242(2)	0.537	0.041	0.537
	-1.10	0.70	0.60				
D. Int.	43 47.30%	38 41.80%	10 11.00%				
	1.10	-0.70	-0.60				
Total	305	329	93				

TABLA 5. Resultados PANASN afectos negativos alumnado ordinario y con discapacidad

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	<i>p</i> -valor
	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RTC				
Asustadizo							
Ord.	355 55.80%	214 33.60%	67 10.50%	3.070(2)	0.216	0.065	0.216
	1.50	-0.70	-1.40				
D. Int.	43 47.30%	34 37.40%	14 1.40%				
	-1.50	0.70	1.40				
Total	398	248	81				
Enfadado							
Ord.	252 39.60%	319 50.20%	65 10.20%	1.895(2)	0.388	0.051	0.388
	-0.80	1.30	-0.90				
D. Int.	40 44.00%	39 42.90%	12 13.20%				
	0.80	-1.30	0.90				
Total	292	358	77				
Humor							
Ord.	326 51.30%	226 35.50%	84 13.20%	1.335(2)	0.513	0.043	0.513
	0.90	-1.20	0.30				
D. Int.	42 46.20%	38 41.80%	11 12.10%				
	-0.90	1.20	-0.30				
Total	368	264	95				
Vergonzoso							
Ord.	253 39.80%	246 38.70%	137 21.50%	2.780(2)	0.249	0.062	0.249
	0.20	1.20	-1.60				
D. Int.	35 38.90%	29 32.20%	26 28.90%				
	-0.20	-1.20	1.60				
Total	288	275	163				

TABLA 5. Resultados PANASN afectos negativos alumnado ordinario y con discapacidad

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p -valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p -valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Nervioso							
Ord.	199 31.30%	291 45.80%	146 23.00%	0.079(2)	0.961	0.010	0.961
	0.10	-0.30	0.20				
D. Int.	28 30.80%	43 47.30%	20 22.00%				
	-0.10	0.30	-0.20				
Total	227	334	166				
Psicofisiológico							
Ord.	225 35.40%	281 44.20%	130 20.40%	4.115(2)	0.128	0.075	0.128
	1.10	0.60	-2.00				
D. Int.	27 29.70%	37 40.70%	27 29.70%				
	-1.1	-0.60	2.00				
Total	252	318	157				
Miedo							
Ord.	360 56.60%	222 34.90%	54 8.50%	0.029(2)	0.986	0.006	0.986
	-0.10	0.20	-0.10				
D. Int.	52 57.10%	31 34.10%	8 8.80%				
	0.10	-0.20	0.10				
Total	412	253	62				

TABLA 6. Resultados PANASN afectos positivos según ciclo.

	Nunca <i>n</i> %	A veces <i>n</i> %	Muchas veces <i>n</i> %	<i>X</i> ² (<i>gl</i>)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	<i>p</i> -valor
	RTC	RTC	RTC				
Interés							
1er Ciclo.	85 33.20%	85 33.20%	86 33.60%				
	8.30	-3.80	-2.60				
2° Ciclo.	29 14.10%	96 46.60%	81 39.30%	75.645(4)	0.000	0.322	0.000
	-1.50	1.40	-0.20				
3er Ciclo.	13 4.90%	129 48.50%	124 46.60%				
	-6.80	2.40	2.80				
Total	127	310	291				
Animado							
1er Ciclo.	35 13.70%	74 29.00%	146 57.30%				
	5.10	1.90	-4.50				
2° Ciclo.	10 4.90%	48 23.30%	148 71.80%	34.068(4)	0.000	0.216	0.000
	-1.50	-0.60	1.40				
3er Ciclo.	7 2.60%	59 22.20%	200 75.20%				
	-3.60	-1.30	3.20				
Total	52	181	494				
Energía							
1er Ciclo.	27 10.60%	74 29.00%	154 60.40%				
	2.90	2.60	-4.00				
2° Ciclo.	11 5.30%	45 21.80%	150 72.80%	18.792(4)	0.001	0.161	0.001
	-1.00	-0.60	1.10				
3er Ciclo.	12 4.50%	51 19.20%	203 76.30%				
	-1.90	-2.00	2.90				
Total	50	170	507				

TABLA 6. Resultados PANASN afectos positivos según ciclo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p-valor
	n	n	n				
	%	%	%				
	RTC	RTC	RTC				
Entusiasmo							
1er Ciclo.	48	84	123				
	18.80%	32.90%	48.20%				
	3.50	1.70	-3.90				
2º Ciclo.	24	48	134	21.988(4)	0.000	0.174	0.000
	11.70%	23.30%	65.00%				
	-0.60	-2.10	2.40				
3er Ciclo.	22	79	165				
	8.30%	29.70%	62.00%				
	-2.80	0.30	1.70				
Total	94	211	422				
Satisfecho							
1er Ciclo.	41	109	105				
	16.10%	42.70%	41.20%				
	3.30	1.80	-3.80				
2º Ciclo.	25	83	98	31.259(4)	0.000	0.207	0.000
	12.10%	40.30%	47.60%				
	0.70	0.70	-1.10				
3er Ciclo.	13	87	166				
	4.90%	32.70%	62.40%				
	-3.90	-2.40	4.80				
Total	79	279	369				
Despierto							
1er Ciclo.	44	90	121				
	17.30%	35.30%	47.50%				
	3.10	-0.50	-1.60				
2º Ciclo.	19	73	114	10.456(4)	0.033	0.120	0.033
	9.20%	35.40%	55.30%				
	-1.50	-0.40	1.30				
3er Ciclo.	25	102	139				
	9.40%	38.30%	52.30%				
	-1.70	0.80	0.30				
Total	88	265	374				

TABLA 6. Resultados PANASN afectos positivos según ciclo.

	Nunca <i>n</i> %	A veces <i>n</i> %	Muchas veces <i>n</i> %	X^2 (gl)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	<i>p</i> -valor
	RTC	RTC	RTC				
Inspirado							
1er Ciclo.	58 22.70%	101 39.60%	96 37.60%				
	3.90	-0.60	-2.30				
2° Ciclo.	30 14.60%	80 38.80%	96 46.60%	19.110(4)	0.001	0.162	0.001
	-0.50	-0.80	1.10				
3er Ciclo.	25 9.40%	118 44.40%	123 46.20%				
	-3.50	1.30	1.20				
Total	113	299	315				
Decisiones							
1er Ciclo.	70 27.50%	94 36.90%	91 35.70%				
	2.50	-1.70	-0.40				
2° Ciclo.	48 23.30%	86 41.70%	72 35.00%	9.615(4)	0.047	0.115	0.047
	0.40	0.20	-0.60				
3er Ciclo.	44 16.50%	119 44.70%	103 38.70%				
	-2.80	1.50	0.90				
Total	162	299	266				
Atento							
1er Ciclo.	22 8.60%	101 39.60%	132 51.80%				
	2,30	-0,30	-0,80				
2° Ciclo.	8 3.90%	85 41.30%	113 54.90%	5.460(4)	0.243	0.087	0.243
	-1.50	0.30	0.40				
3er Ciclo.	13 4.90%	107 40.20%	146 54.90%				
	-0.90	0.00	0.50				
Total	43	293	391				

TABLA 6. Resultados PANASN afectos positivos según ciclo.

	Nunca	A veces	Muchas veces	$X^2 (gl)$	p -valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p -valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Activo							
1er Ciclo.	44 17.30%	73 28.60%	138 54.10%				
	5.4	3.2	-6.3				
2° Ciclo.	17 8.30%	38 18.40%	151 73.30%	51.227(4)	0.000	0.265	0.000
	-0.6	-1.4	1.7				
3er Ciclo.	7 2.60%	48 18.00%	211 79.30%				
	-4.7	-1.9	4.7				
Total	68	159	500				

Como muestra la Tabla 6 se evidencian diferencias significativas con respecto al *interés* que muestra el alumnado por las cosas y personas que les rodea ($X^2(4, N=727)= 75.645$ $p=.000$, V de Cramer= 0.322). Así pues, el 33.20% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca muestra interés. Por su parte, el 48.50 % del alumnado perteneciente a tercer ciclo afirma que a veces siente interés por el entorno que lo rodea.

Ante el ítem “*soy una persona animada*” emergen diferencias significativas ($X^2(4, N=727)= 34.068$ $p=.000$, V de Cramer= 0.216) dentro de primer ciclo y con respecto a tercer ciclo. En este sentido, el 13.70 % del alumnado de primer ciclo argumenta que nunca se siente animado, frente al 29.00% que solo se siente así algunas veces. Al situarnos en tercer ciclo el 75.20% del alumnado expone que se siente animado con mucha frecuencia.

En relación a “*tengo energía*” aparecen diferencias significativas entre primer y tercer ciclo ($X^2(4, N=727)= 18.792$ $p=.001$, V de Cramer= 0.161). De hecho, mientras que el 29.00% del alumnado de primer ciclo argumenta que a veces se siente enérgico, el 76.30% de los alumnos escolarizados en tercer ciclo afirman que se sienten así con mucha frecuencia.

Cuando nos referimos al *entusiasmo* percibido apreciamos diferencias significativas ($X^2(4, N=727)= 21.988$ $p=.000$, V de Cramer= 0.174).

Ante esta circunstancia el 18.80% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente entusiasmado. Por el contrario, el 65.00% del alumnado de segundo ciclo y el 62% de tercer ciclo argumenta sentirse entusiasmado con mucha frecuencia.

Además de todo lo anterior se evidencian diferencias significativas en relación a la *satisfacción personal* percibida ($X^2(4, N=727)= 31.259$ $p=.000$, V de Cramer= 0.207). Así pues, mientras que el 16.10% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente satisfecho, el 47.60% de los alumnos de segundo ciclo argumentan que solo se sienten así de forma esporádica. Por el contrario, el 62.40% del alumnado de tercer ciclo se siente satisfecho con mucha frecuencia.

Por último, ante la afirmación “*soy una persona despierta*” emergen diferencias significativas ($X^2(4, N=727)= 10.456$ $p=.033$, V de Cramer= 0.120). Ante ello, el 17.30% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente despierto frente al 55.30% de segundo ciclo y 52.30% de tercer ciclo quienes argumentan que con mucha frecuencia se sienten despiertos.

Para concluir el análisis de datos referidos al cuestionario PANASN haremos lo propio con *afectos negativos* (Tabla 7).

Así pues se aprecian diferencias significativas con respecto a la afirmación “*me siento molesto*” ($X^2(4, N=727)= 32.140$ $p=.000$, V de Cramer= 0.210). De hecho, el 56.10% del alumnado de primer ciclo argumenta que nunca se siente molesto, aspecto que contrasta en segundo ciclo donde el 51.90% afirma que a veces se siente de tal forma. Por otra parte se evidencian diferencias significativas ante la cuestión “*me siento culpable*” ($X^2(4, N=727)= 9.955$ $p=.041$, V de Cramer= 0.117).

De hecho, el 47.10% del alumnado de primer ciclo argumenta que nunca se siente culpable (porcentaje significativamente superior al de 2º y 3er ciclo). Por contrario, el 51.50% del alumnado de segundo ciclo afirma en un porcentaje superior al resto que a veces se siente culpable

TABLA 7. Resultados PANASN afectos negativos según ciclo

	Nunca	A veces	Muchas veces	$X^2 (gl)$	p - valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p -valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Triste							
1er Ciclo.	159 62.40%	83 32.50%	13 5.10%				
	1.90	-2.00	0.30				
2° Ciclo.	116 56.30%	77 37.40%	13 6.30%	7.167(4)	0.127	0.099	0.127
	-0.50	-0.10	1.20				
3er Ciclo.	144 54.10%	113 42.50%	9 3.40%				
	-1.50	2.10	-1.40				
Total	419	273	35				
Molesto							
1er Ciclo.	143 56.10%	75 29.40%	37 14.50%				
	3.50	-5.00	2.30				
2° Ciclo.	75 36.40%	107 51.90%	24 11.70%	32.140(4)	0.000	0.210	0.000
	-3.70	3.50	0.40				
3er Ciclo.	126 47.40%	122 45.90%	18 6.80%				
	0.00	1.70	-2.70				
Total	344	304	79				
Culpable							
1er Ciclo.	120 47.10%	97 38.00%	38 14.90%				
	2.10	-2.90	1.30				
2° Ciclo.	74 35.90%	106 51.50%	26 12.60%	9,955(4)	0,041	0,117	0,041
	-2.10	2.10	-0.10				
3er Ciclo.	111 41.70%	126 47.40%	29 10.90%				
	-0.10	0.90	-1.20				
Total	305	329	93				

TABLA 7. Resultados PANASN afectos negativos según ciclo

	Nunca	A veces	Muchas veces	$X^2 (gl)$	p - valor	Tamaño del efecto (V de Cramer)	p -valor
	n % RTC	n % RTC	n % RTC				
Asustadizo							
1er Ciclo.	163 63.90%	68 26.70%	24 9.40%				
	3.70	-3.10	-1.10				
2° Ciclo.	96 46.60%	85 41.30%	25 12.10%	15.206(4)	0.004	0.145	0.004
	-2.80	2.60	0.50				
3er Ciclo.	139 52.30%	95 35.70%	32 12.00%				
	-1.00	0.70	0.60				
Total	398	248	81				
Enfadado							
1er Ciclo.	125 49.00%	94 36.90%	36 14.10%				
	3.60	-4.90	2.30				
2° Ciclo.	61 29.60%	122 59.20%	23 11.20%	30.457(4)	0.000	0.205	0.000
	-3.60	3.40	0.30				
3er Ciclo.	106 39.80%	142 53.40%	18 6.80%				
	-0.10	1.70	-2.50				
Total	292	358	77				
Humor							
1er Ciclo.	151 59.20%	77 30.20%	27 10.60%				
	3.40	-2.50	-1.50				
2° Ciclo.	105 51.00%	69 33.50%	32 15.50%	17.562(4)	0.002	0.155	0.002
	0.10	-1.00	1.20				
3er Ciclo.	112 42.10%	118 44.40%	36 13.50%				
	-3.50	3.40	0.30				
Total	368	264	95				

Continuando con el análisis de los resultados a nivel de ciclo en términos de afectos negativos (Tabla 7), se aprecian diferencias significativas en relación a la afirmación “*soy asustadizo*” ($X^2(4, N=727)= 15.206$ $p=.004$, V de Cramer= 0.145). A tal efecto, el 63.90% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente asustado. Sin embargo dichos datos contrastan cuando nos referimos a segundo ciclo, donde el 41.30% argumenta que solo de forma esporádica.

Deteniéndonos en torno al ítem “*estoy enfadado*” se manifiestan diferencias significativas interciclo ($X^2(4, N=727)= 30.457$ $p=.000$, V de Cramer= 0.205). Ante tal circunstancia, el 49.00% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente enfadado. Por el contrario, el 59.20% de los alumnos de segundo ciclo argumentan que a veces se sienten enfadados.

En relación a la afirmación “*tengo mal humor*” los resultados obtenidos sugieren la presencia de diferencias significativas ($X^2(4, N=727)= 17.562$ $p=.002$, V de Cramer= 0.155). Si profundizamos ante dicha circunstancia, el 59.20% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente con mal humor. Por su parte, el 44.40% de tercer ciclo argumenta que en ocasiones se siente malhumorado.

Otra de las principales diferencias entre ciclos la identificamos en relación a la afirmación “*soy vergonzoso*” ($X^2(4, N=727)= 37.170$ $p=.000$, V de Cramer= 0.226). Así pues, el 54.10% del alumnado de primer ciclo indica que nunca se percibe o siente con vergüenza. Por su parte, el 28.80% del alumnado de segundo ciclo argumenta que se siente con vergüenza con mucha frecuencia. El 43.20% de los alumnos de tercer ciclo afirman que en ocasiones se sienten con rubor.

Del mismo modo se aprecian diferencias significativas en torno a las percepciones de nerviosismo ($X^2(4, N=727)= 38.688$ $p=.000$, V de Cramer= 0.231), donde el 45.50% del alumnado de primer ciclo declara que no se siente nervioso. Simultáneamente, el 53.80% del alumnado de tercer ciclo establece que a veces se siente de tal forma.

TABLA 8. Resultados PANASN afectos negativos según ciclo

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto (<i>V</i> de Cramer)	<i>p</i> -valor
	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RTC	<i>n</i> % RTC				
Vergonzoso							
1er Ciclo.	138 54.10%	73 28.60%	44 17.30%				
	5.90	-3.80	-2.50				
2° Ciclo.	59 28.80%	87 42.40%	59 28.80%	37.170(4)	0.000	0.226	0.000
	-3.80	1.60	2.60				
3er Ciclo.	91 34.20%	115 43.20%	60 22.60%				
	-2.30	2.30	0.10				
Total	288	275	163				
Nervioso							
1er Ciclo.	116 45.50%	91 35.70%	48 18.80%				
	6.10	-4.10	-1.90				
2° Ciclo.	51 24.80%	100 48.50%	55 26.70%	38.688(4)	0.000	0.231	0.000
	-2.40	0.90	1.60				
3er Ciclo.	60 22,60%	143 53,80%	63 23,70%				
	-3.80	3.20	0.40				
Total	227	334	166				
Psicofisiológico							
1er Ciclo.	103 40.40%	98 38.40%	54 21.20%				
	2.40	-2.10	-0.20				
2° Ciclo.	57 27.70%	111 53.90%	38 18.40%	14.234(4)	0.007	0.140	0.007
	-2.50	3.50	-1.30				
3er Ciclo.	92 34.60%	109 41.00%	65 24.40%				
	0.00	-1.10	1.40				
Total	252	318	157				

TABLA 8. Resultados PANASn afectos negativos según ciclo

	Nunca	A veces	Muchas veces	X^2 (gl)	p-valor	Tamaño del efecto	p-valor
	n	n	n			(V de Cramer)	
	%	%	%				
	RTC	RTC	RTC				
Miedo							
	170	64	21				
1er Ciclo.	66.70%	25.10%	8.20%				
	4.00	-4.00	-0.20				
2º Ciclo.	46.60%	40.80%	12.60%	25.688(4)	0.000	0.188	0.000
	-3.40	2.10	2.50				
3er Ciclo.	54.90%	39.50%	5.60%				
	-0.70	2.00	-2.10				
Total	412	253	62				

Refiriéndonos a la percepción de reacciones psicofisiológicas emergen diferencias significativas ($X^2(4, N=727)= 14.234 p=.007$, V de Cramer= 0.140). En este sentido mientras que el 40.40% del alumnado de primer ciclo establece que nunca las percibe, el 53.90% del alumnado de segundo ciclo argumenta que ello acontece de forma esporádica.

Por último emergen diferencias significativas con respecto a la afirmación “siento miedo” ($X^2(4, N=727)= 14.234 p=.007$, V de Cramer= 0.140). Así pues, el 66.70% del alumnado de primer ciclo afirma que nunca se siente con miedo, aspecto que contrasta con el tipo de respuestas ofrecidas en segundo ciclo donde el 40.80% argumenta que solo a veces. El 39.50% del alumnado de tercer ciclo afirma que siente temor algunas veces.

Respecto a las posibles diferencias en la puntuación global en afectos negativos y positivos (Tabla 9), no se encontraron diferencias por sexo. En el caso de alumnos con discapacidad (Tabla 10), se observó que puntuaron significativamente más bajo en afectos positivos respecto al resto de alumnos sin discapacidad ($U=24325.00, p=.013, r=.09$), no encontrándose diferencias en los afectos negativos considerados de forma global.

TABLA 9. Resultados PANASN. Afectos Positivos y Afectos Negativos. Comparativa por sexo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	<i>n</i>	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Afectos Positivos ^a	<i>Chicas</i>	25.00	366	349.14	60625.00	0.07
	<i>Chicos</i>	24.00	361	379.06	0.054	
Afectos Negativos ^b	<i>Chicas</i>	17.00	365	358.54	64070.0	0.02
	<i>Chicos</i>	17.00	361	368.52	0.520	

^a La escala de puntuación es de 10-30

^b La escala de puntuación es de 10-30

TABLA 10. Resultados PANASN. Afectos Positivos y Afectos Negativos. Comparativa por discapacidad. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	<i>n</i>	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Afectos Positivos ^a	<i>Ordinario</i>	25.00	636	371.25	24325.00	0.09
	<i>Discapacidad</i>	24.00	91	313.31	0.013	
Afectos Negativos ^b	<i>Ordinario</i>	17.00	636	361.03	27050.00	0.03
	<i>Discapacidad</i>	17.00	90	380.94	0.397	

^a La escala de puntuación es de 10-30

^b La escala de puntuación es de 10-30

Del mismo modo, al realizar una comparación entre los diferentes cursos, tal y como se puede apreciar en la Tabla 11 se evidencian diferencias significativas en entre primer y segundo ciclo ($U=19716,500$, $p=0,000$, $r=0,22$), mostrando este último un bienestar subjetivo caracterizado por afectos positivos.

TABLA 11. Resultados PANASn. Afectos Positivos y Afectos Negativos Comparativa entre primer y segundo ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Afectos Positivos^a	<i>1er ciclo</i>	23.00	255	205.32	19716.500	0.22
	<i>2º ciclo</i>	25.00	206	262.79	0.000	
Afectos Negativos^b	<i>1er ciclo</i>	16.00	255	201.28	18687.000	0.25
	<i>2º ciclo</i>	17.00	205	266.84	0.000	

^a La escala de puntuación es de 10-30

^b La escala de puntuación es de 10-30

Por otro lado, al comparar segundo y tercer ciclo (Tabla 12) identificamos diferencias significativas en términos de afectos positivos a favor de quinto y sexto curso ($U=24041,500$, $p=0,021$, $r=0,11$).

TABLA 12. Resultados PANASn. Afectos Positivos y Afectos Negativos Comparativa entre segundo y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Afectos Positivos^a	<i>2º ciclo</i>	25.00	206	220.21	24041,500	0.11
	<i>3er ciclo</i>	26.00	206	249.12	0.021	
Afectos Negativos^b	<i>2º ciclo</i>	17.00	205	248.67	24668,500	0.08
	<i>3er ciclo</i>	17.00	266	226.24	0.075	

^a La escala de puntuación es de 10-30

^b La escala de puntuación es de 10-30

Sin embargo, al analizar la Tabla número 13 se aprecian diferencias significativas entre primer y tercer ciclo. En este caso, el alumnado de 5º y 6º curso se diferencia en términos de afectos positivos ($U=21925,50$, $p=0,000$, $r=0,31$) y negativos ($U=27175,500$, $p=0,000$, $r=0,17$) con respecto al alumnado de primer ciclo.

TABLA 13. Resultados PANASn. Afectos Positivos y Afectos Negativos Comparativa entre primer y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Afectos Positivos^a	<i>1er ciclo</i>	23.00	255	213.98	21925.50	0.31
	<i>3er ciclo</i>	26.00	266	306.07	0.000	
Afectos Negativos^b	<i>1er ciclo</i>	16.00	255	234.56	27175.000	0.17
	<i>3er ciclo</i>	17.00	266	286.35	0.000	

^a La escala de puntuación es de 10-30

^b La escala de puntuación es de 10-30

Análisis de datos del cuestionario STCI-S

Tras el estudio del estado de alegría, seriedad y mal humor, tal y como puede apreciarse en las Tablas 14 y 15, no se aprecian diferencias significativas según *sexo* o *discapacidad*.

Sin embargo, al analizar los datos reflejados en la Tabla 16 han sido identificadas diferencias entre primer y segundo ciclo en términos de *seriedad* ($U=19992.00$, $p=.039$, $r=0.097$), siendo el valor menor para primer ciclo ($Me=33.00$) con respecto al segundo ($Me=34.00$).

Incluso, se vuelven a apreciar diferencias entre dichos ciclos ($U=18296.50$, $p=.001$, $r=0.165$) en relación a la predominancia de un estado *reflexivo* (SE2), alcanzando una menor puntuación primer ciclo ($Me=18.00$) con respecto a segundo ($Me=19.00$).

Cuando hacemos lo propio entre segundo y tercer ciclo volvemos a apreciar diferencias significativas en *mal humor* ($U=15873.00$, $p=.038$, $r=0.106$). En este sentido, segundo ciclo alcanza una mayor puntuación ($Me=11.00$) con respecto a tercero ($Me=9.00$).

Por último, al realizar una comparación entre primer y tercer ciclo (Tabla18) se aprecian varios tipos de diferencias significativas.

Así pues emergen diferencias ($U=17032.00$, $p=.006$, $r=0.136$) en términos de *tranquilidad* o *serenidad* (CH1). Al efecto, tercer ciclo alcanza una mayor puntuación ($Me=65.00$) con respecto a primer ciclo ($Me=60.00$).

Incluso, refiriéndonos a la prevalencia de un *carácter divertido* (CH2) subyacen diferencias significativas ($U=17713.00$, $p=.030$, $r=0.107$). De hecho el alumnado de primer ciclo alcanza una menor puntuación en CH2 ($Me=29.00$) frente a sus homólogos de tercero ($Me=31.00$).

Para concluir con dicho análisis observamos diferencias significativas al referirnos a *mal humor* ($U=17533.50$, $p=.020$, $r=0.115$), donde el alumnado de tercer ciclo puntúa más bajo ($Me=9.00$) con respecto a los de primero ($Me=11.00$).

TABLA 14. Resultados STCI-S. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa por sexo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	Chico	62.00	312	299.22	44529.50	0.015
	Chica	62.00	293	307.02	0.583	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	Chico	32.00	312	305.29	44994.50	0.023
	Chica	32.00	293	300.56	0.739	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	Chico	30.00	312	295.56	43386.50	0.021
	Chica	30.00	294	311.93	0.250	
<i>Seriedad (SE)</i>	Chico	33.00	312	304.15	45662.50	0.031
	Chica	33.00	294	302.81	0.925	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	Chico	18.00	312	296.44	43662.00	0.034
	Chica	19.00	294	31.99	0.306	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	Chico	15.00	312	311.78	43282.00	0.013
	Chica	14.00	294	294.72	0.230	
<i>Mal Humor 1(BM1)</i>	Chico	10.00	312	295.48	43363.00	0.026
	Chica	11.00	294	312.01	0.244	

TABLA 15. Resultados STCI-S. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa niños ordinarios y con discapacidad intelectual. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	Ord.	62.00	531	304.88	18116.00	0.036
	D.I	60.00	73	285.16	0.365	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	Ord.	32.00	531	303.36	18393.00	0.028
	D.I	31.00	73	288.96	0.479	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	Ord.	30.00	532	305.12	18291.00	0.032
	D.I	29.00	73	287.56	0.420	
<i>Seriedad (SE)</i>	Ord.	33.00	532	299.35	17474.00	0.056
	D.I	34.00	73	329.63	0.165	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	Ord.	18.00	532	300.63	18159.00	0.036
	D.I	19.00	73	320.25	0.368	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	Ord.	15.00	532	299.29	17446,50	0.057
	D.I	15.00	73	330.01	0.159	
<i>Mal Humor (BM)</i>	Ord.	10.00	532	300.64	18162.00	0.003
	D.I	11.00	73	320.21	0.368	

TABLA 16. Resultados STCI-S. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre primer y segundo ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	1er ciclo	60.00	225	203.86	20442.50	0.051
	2º ciclo	63.00	200	223.29	0.103	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	1er ciclo	31.00	225	204.43	20572.00	0.074
	2º ciclo	31.00	200	222.64	0.127	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	1er ciclo	29.00	225	204.5	20587.50	0.077
	2º ciclo	31.00	201	223.57	0.110	
<i>Seriedad (SE)</i>	1er ciclo	33.00	225	201.85	19992.00	0.097
	2º ciclo	34.00	201	226.54	0.039	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	1er ciclo	18.00	225	194.32	18296.50	0.165
	2º ciclo	19.00	201	234.97	0.001	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	1er ciclo	15.00	225	208.62	21515.00	0.041
	2º ciclo	15.00	201	218.96	0.386	
<i>Mal Humor (BM)</i>	1er ciclo	11.00	225	213.74	22559.00	0.002
	2º ciclo	11.00	201	213.23	0.966	

TABLA 17. Resultados STCI-S. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre segundo y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	2º ciclo	63.00	200	182,90	16483.00	0.072
	3er ciclo	65.00	180	199.00	0.156	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	2º ciclo	31.00	200	182.00	16294.00	0.082
	3er ciclo	39.00	180	200.00	0.109	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	2º ciclo	31.00	201	188.00	17485.00	0.028
	3er ciclo	31.00	180	194.00	0.572	
<i>Seriedad (SE)</i>	2º ciclo	34.00	201	200.00	16306.00	0.054
	3er ciclo	32.00	180	181.00	0.096	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	2º ciclo	19.00	201	200.00	16185.00	0.091
	3er ciclo	18.00	180	186.00	0.076	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	2º ciclo	15.00	201	195.00	17247.50	0.040
	3er ciclo	14.00	180	186.00	0.432	
<i>Mal Humor (BM)</i>	2º ciclo	11.00	201	202.00	15873.00	0.106
	3er ciclo	9.00	180	179.00	0.038	

TABLA 18. Resultados STCI-S. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre primer y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	1er ciclo	60.00	225	188.70	17032.00	0.136
	3er ciclo	65.00	180	221.00	0.006	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	1er ciclo	31.00	225	188.00	16766.00	0.148
	3er ciclo	34.00	180	222.00	0.003	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	1er ciclo	29.00	225	192.00	17713.00	0.107
	3er ciclo	31.00	180	217.00	0.030	
<i>Seriedad (SE)</i>	1er ciclo	33.00	225	201.00	19726.00	0.022
	3er ciclo	32.00	180	206.00	0.654	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	1er ciclo	18.00	225	195.00	18475.50	0.075
	3er ciclo	18.00	180	213.00	0.129	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	1er ciclo	15.00	225	203.00	20228.00	0.000
	3er ciclo	14.00	180	203.00	0.985	
<i>Mal Humor (BM)</i>	1er ciclo	11.00	225	215.00	17533.50	0.115
	3er ciclo	9.00	180	188.00	0.020	

Análisis de datos del cuestionario STCI-T

El estudio de rasgos de alegría, seriedad y mal humor con respecto a las variables de *discapacidad* (Tabla 19) y *sexo* (Tabla 20) no arroja diferencias significativas.

Al analizar los datos reflejados en la Tabla 21 han sido identificadas diferencias entre primer y segundo ciclo en términos de *alegría* ($U=16667.50$, $p=.010$, $r=0.128$), siendo el valor menor para primer ciclo ($Me=68.00$) con respecto a segundo ($Me=77.00$). Desde un análisis más exhaustivo, esta diferencia prevalece en rasgos alusivos a la predominancia de una *actitud divertida* ($U=15866.50$, $p=.001$, $r=0.163$), donde el alumnado de primer ciclo alcanza una menor puntuación ($Me=34.00$) respecto a los de segundo ($Me=39.00$).

Del mismo modo se aprecian diferencias a nivel de *seriedad* y carácter *reflexivo* ($U=17173.50$, $p=.028$, $r=0.187$), donde el alumnado de segundo ciclo ($Me=24.00$) alcanza una menor puntuación con respecto a primer ciclo ($Me=27.50$).

Además apreciamos diferencias alusivas a *tristeza* y *melancolía* ($U=14350.50$, $p=.000$, $r=0.231$). Al efecto, el alumnado de primer ciclo puntúa más alto ($Me=25.00$) con respecto a segundo ciclo ($Me=18.00$).

Por su parte la Tabla 22 evidencia diferencias alusivas a *mal humor* ($U=11765.50$, $p=.000$, $r=0.206$) entre segundo y tercer ciclo, donde precisamente los alumnos de segundo ciclo ($Me=18.00$) alcanzan una puntuación inferior a los de tercer ciclo ($Me=13.00$). Dicha circunstancia vuelve a materializarse en la prevalencia de *rasgos malhumorados* ($U=12592.00$, $p=0.003$, $r=0.159$), donde el alumnado de segundo ciclo ($Me=24.00$) alcanza una puntuación mayor con respecto a los de tercer ciclo ($Me=20.00$).

TABLA 19. Resultados STCI-T. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa por sexo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	<i>Chico</i>	75.00	301	297.37	42028.00	0.020
	<i>Chica</i>	74.00	286	290.45	0.621	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	<i>Chico</i>	37.00	301	303.80	40694.00	0.050
	<i>Chica</i>	36.00	287	286.79	0.224	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	<i>Chico</i>	38.00	301	292.60	42321.00	0.014
	<i>Chica</i>	38.50	286	297.52	0.725	
<i>Seriedad (SE)</i>	<i>Chico</i>	57.00	301	287.37	41047.50	0.014
	<i>Chica</i>	58.00	286	301.98	0.331	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	<i>Chico</i>	33.00	301	287.32	41033.00	0.040
	<i>Chica</i>	33.00	286	301.03	0.328	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	<i>Chico</i>	25.00	301	290.60	41719.50	0.029
	<i>Chica</i>	26.00	287	300.64	0.474	
<i>Mal Humor (BM)</i>	<i>Chico</i>	42.50	300	285.75	40274.50	0.055
	<i>Chica</i>	45.00	287	304.67	0.177	
<i>Mal Humor 1(BM1)</i>	<i>Chico</i>	18.00	301	286.59	40513.00	0.053
	<i>Chica</i>	20.00	287	304.84	0.193	
<i>Mal Humor 2(BM2)</i>	<i>Chico</i>	23.00	300	287.12	40986.00	0.041
	<i>Chica</i>	24.00	287	301.19	0.315	

TABLA 20. Resultados STCI-T. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa niños ordinarios y con discapacidad intelectual. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	Ord.	75.00	518	294.87	17419.00	0.014
	D.I	72.00	69	287.45	0.733	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	Ord.	37.00	519	295.12	17582.00	0.010
	D.I	36.00	69	289.82	0.807	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	Ord.	38.00	518	295.37	17161.00	0.022
	D.I	37.00	69	283.72	0.592	
<i>Seriedad (SE)</i>	Ord.	57.00	518	292.57	17161.50	0.002
	D.I	60.00	69	304.72	0.576	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	Ord.	33.00	518	292.77	17233.50	0.019
	D.I	34.00	69	303.24	0.630	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	Ord.	26.00	519	292.57	16902.50	0.031
	D.I	26.00	69	309.04	0.449	
<i>Mal Humor (BM)</i>	Ord.	43.00	519	292.03	16623.50	0.032
	D.I	47.00	68	309.04	0.437	
<i>Mal Humor 1(BM1)</i>	Ord.	19.00	519	292.96	17107.00	0.024
	D.I	21.00	69	306.07	0.547	
<i>Mal Humor 2(BM2)</i>	Ord.	24.00	519	291.43	16313.50	0.041
	D.I	25.00	68	313.60	0.310	

TABLA 21. Resultados STCI-T. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre primer y segundo ciclo . Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	<i>1er ciclo</i>	68.00	235	188.88	16657.50	0.128
	<i>2º ciclo</i>	77.00	167	219.25	0.010	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	<i>1er ciclo</i>	35.00	236	197.81	18716.00	0.042
	<i>2º ciclo</i>	36.00	167	207.93	0.390	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	<i>1er ciclo</i>	34.00	235	185.52	15866.50	0.163
	<i>2º ciclo</i>	39.00	167	223.99	0.001	
<i>Seriedad (SE)</i>	<i>1er ciclo</i>	60.00	235	208.26	18033.00	0.069
	<i>2º ciclo</i>	57.00	167	191.98	0.166	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	<i>1er ciclo</i>	33.00	235	199.38	19123.50	0.021
	<i>2º ciclo</i>	34.00	167	204.49	0.664	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	<i>1er ciclo</i>	27.50	236	212.73	17173.50	0.109
	<i>2º ciclo</i>	24.00	167	186.84	0.028	
<i>Mal Humor (BM)</i>	<i>1er ciclo</i>	51.00	235	219.83	15314.50	0.187
	<i>2º ciclo</i>	41.00	167	175.7	0.000	
<i>Mal Humor 1(BM1)</i>	<i>1er ciclo</i>	25.00	236	224.69	14350.50	0.231
	<i>2º ciclo</i>	18.00	167	169.93	0.000	
<i>Mal Humor 2(BM2)</i>	<i>1er ciclo</i>	25.00	235	209.27	17795.50	0.079
	<i>2º ciclo</i>	24.00	167	190.56	0.111	

TABLA 22. Resultados STCI-T. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre segundo y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
Alegría (CH)	2' ciclo	77.00	167	167.81	13996.00	0.081
	3er ciclo	78.00	185	184.35	0.128	
Alegría 1 (CH1)	2' ciclo	36.00	167	170.74	14486.00	0.053
	3er ciclo	37.00	185	181.70	0.313	
Alegría 2(CH2)	2' ciclo	39.00	167	166.44	13768.00	0.094
	3er ciclo	41.00	185	185.58	0.780	
Seriedad (SE)	2' ciclo	57.00	167	185.04	14021.00	0.079
	3er ciclo	56.00	185	168.79	0.134	
Seriedad 1 (SE1)	2' ciclo	34.00	167	186.78	13731.50	0.096
	3er ciclo	32.00	185	167.22	0.072	
Seriedad 2 (SE2)	2' ciclo	24.00	167	184.44	14121.50	0.074
	3er ciclo	25.00	185	169.33	0.164	
Mal Humor (BM)	2' ciclo	41.00	167	198.15	11832.00	0.202
	3er ciclo	34.00	185	156.96	0.000	
Mal Humor 1(BM1)	2' ciclo	18.00	167	198.55	11765.50	0.206
	3er ciclo	13.00	185	156.60	0.000	
Mal Humor 2(BM2)	2' ciclo	24.00	167	193.60	12592.00	0.159
	3er ciclo	20.00	185	161.06	0.003	

Al analizar los datos reflejados en la Tabla 23 han sido identificadas diferencias entre primer y tercer ciclo en términos de *alegría* ($U=16058.50$, $p=.000$, $r=0.228$), siendo el valor menor para primer ciclo ($Me=68.00$) con respecto a tercer ciclo ($Me=78.00$). Tras un análisis más exhaustivo, esta diferencia prevalece en rasgos alusivos a la predominancia de una *actitud tranquila y serena* ($U=19380.50$, $p=.048$, $r=0.096$), donde el alumnado de primer ciclo alcanza una menor puntuación ($Me=35.00$) respecto a los de tercer ciclo ($Me=37.00$).

Igualmente se aprecian diferencias significativas con respecto a la predominancia de una *actitud alegre y divertida* ($U=14929.50$, $p=0.000$, $r=0.274$), obteniendo el alumnado de tercer ciclo una mayor puntuación ($Me=41.00$) con respecto a los de primer ciclo ($Me=34.00$).

Las diferencias en *seriedad* ($U=17050.00$, $p=0.000$, $r=0.181$) se hacen evidentes entre primer y tercer ciclo, donde el alumnado de primer ciclo ($Me=60.00$) alcanza una menor puntuación con respecto a los de tercero ($Me=56.00$). Desde una óptica más exhaustiva, dicha diferencia se produce en términos de *reflexibilidad* ($U= 17050.00$, $p=0.000$, $r=0.181$), alcanzando el alumnado de primer ciclo una mayor puntuación ($Me=27.50$) con respecto a los escolarizados en tercer ciclo ($Me=25.00$).

Finalmente emergen diferencias significativas con respecto a *mal humor* ($U=12466.00$, $p=0.000$, $r=0.373$) entre primer y tercer ciclo. A tal efecto, el alumnado de primer ciclo alcanza una mayor puntuación ($Me=51.00$) con respecto a los de tercer ciclo ($Me=34.00$). Sin embargo, al detenernos en un análisis más exhaustivo se observan diferencias alusivas a *tristeza* ($U=11624.00$, $p=0.000$, $r=0.40$), arrojando el alumnado de primer ciclo ($Me=23.00$) una mayor puntuación con respecto a los de tercer ciclo ($Me=13.00$).

Incluso, las diferencias entre primer y tercer ciclo se hacen evidentes en términos de carácter malhumorado ($U=15649.51$, $p=0.000$, $r=0.245$), mostrando el alumnado de primer ciclo una mayor puntuación ($Me=25.00$) con respecto a los de tercer ciclo ($Me=20.00$).

TABLA 23. Resultados STCI-T. Alegría, seriedad y mal humor. Comparativa entre primer y tercer ciclo. Prueba U Mann-Whitney

		Mediana	n	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
<i>Alegría (CH)</i>	<i>1er ciclo</i>	68.00	235	186.33	16058.50	0.228
	<i>3er ciclo</i>	78.00	185	241.21	0.000	
<i>Alegría 1 (CH1)</i>	<i>1er ciclo</i>	35.00	236	200.62	19380.50	0.096
	<i>3er ciclo</i>	37.00	185	224.24	0.048	
<i>Alegría 2(CH2)</i>	<i>1er ciclo</i>	34.00	235	181.53	14929.50	0.274
	<i>3er ciclo</i>	41.00	185	247.32	0.000	
<i>Seriedad (SE)</i>	<i>1er ciclo</i>	60.00	235	226.03	18089.00	0.148
	<i>3er ciclo</i>	56.00	185	190.78	0.003	
<i>Seriedad 1 (SE1)</i>	<i>1er ciclo</i>	33.00	236	218.29	19906.02	0.073
	<i>3er ciclo</i>	32.00	185	200.67	0.138	
<i>Seriedad 2 (SE2)</i>	<i>1er ciclo</i>	27.50	235	231.25	17050.00	0.181
	<i>3er ciclo</i>	25.00	185	185.16	0.000	
<i>Mal Humor (BM)</i>	<i>1er ciclo</i>	51.00	236	249.95	12466.00	0.373
	<i>3er ciclo</i>	34.00	185	160.38	0.000	
<i>Mal Humor 1(BM1)</i>	<i>1er ciclo</i>	2.00	237	254.25	11624.00	0.401
	<i>3er ciclo</i>	13.00	185	155.83	0.000	
<i>Mal Humor 2(BM2)</i>	<i>1er ciclo</i>	25.00	235	236.41	15649.51	0.245
	<i>3er ciclo</i>	20.00	185	177.59	0.000	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estudio afectivo

Nuestros alumnos aprenden y se desarrollan en el entorno en el que viven y del cual forman parte. Junto a la familia, el contexto educativo conforma un espacio privilegiado desde el cual promover el desarrollo cognitivo, físico y social.

En este sentido, constatada la relación entre desarrollo cognitivo y emocional (Fontaine, 2000) y la imposibilidad de que exista educación sin desarrollo o viceversa (Ausubel, 1968), el aula se convierte en un espacio privilegiado desde el cual impulsar y promover aprendizajes emocional e intelectualmente significativos.

Así pues, Herrera, Ramírez y Roa (2004) destacan como a lo largo de la etapa de Educación Primaria se desarrolla un progresivo autoconocimiento del cual dependerá la emergencia de una actitud optimista y alegre, o por el contrario, negativa y hostil, influyendo en la calidad de los aprendizajes e interacciones con el entorno. Ante tal circunstancia, McClelland, Morrison y Holmes (2000) demostraron que las habilidades emocionales y sociales del alumnado comienzan a hacerse presentes desde el rendimiento académico temprano, aspecto posteriormente corroborado por Palou (2003), Hevia (2006), Céspedes (2009), Giménez, Fernández y France (2013).

Visto ello, desde los albores de la etapa de educación primaria resulta deseable al tiempo que necesario, que se active y promocióne un clima emocional positivo que facilite el trabajo y la relación escolar. Sin embargo, los resultados obtenidos en este capítulo desvelan que en primer ciclo el alumnado se muestra desanimado, poco energético, malhumorado y falto de curiosidad, todas ellas, variables obstaculizadoras de un aprendizaje de carácter constructivista donde la imaginación y el pensamiento divergente constituye un claro recurso de crecimiento académico y personal.

Ante tal circunstancia y las variables atribuidas a la inflexión del pensamiento creativo a lo largo de la etapa (Gardner, 1999; Sternberg y O'Hara, 2005), junto al estilo docente y condiciones organizativas donde

acontece el proceso de enseñanza-aprendizaje, los afectos negativos hallados se muestran como agentes obstructores en el transcurso de las distintas fases que guían el pensamiento divergente, esto es, la identificación de circunstancias o acontecimientos ante los cuales actuar (sensibilización), reorganización de los conocimientos y esquemas previos (incubación), concesión de sentido (iluminación) y ajuste (verificación).

Del mismo modo, la presencia y evolución de afectos negativos desde comienzos de la etapa influirá negativamente en términos adaptativos, construcción de la personalidad y consecución de las diferentes competencias curriculares.

De hecho, atendiendo a una perspectiva evolutiva, el primer ciclo de educación primaria coincide con el final del estadio preoperacional y principio de las operaciones concretas (Piaget, 1967). A nivel afectivo, emociones y afectos tienden a diferenciarse entre sí al tiempo que se vivencian con mayor intensidad y duración, ante lo cual, emergen los sentimientos hacia sí mismo y los demás (Bisquerra, 2009).

Si hacia los siete años los alumnos descubren que las emociones no perduran, a los ocho comprenderán como una misma situación puede generar emociones contrarias, lo que se conoce como fase de *concienciación emocional*.

La comparación de sí mismo con respecto al pasado generará que entre los seis y ocho años se defina el sentido del “yo”, aspecto, que junto a la interacción social contribuirá al desarrollo de una imagen de sí mismo con respecto a los compañeros. Como afirma Bisquerra (2013), comparaciones que de ser desfavorables pondrán en peligro la autoestima.

En consonancia con todo lo anterior y atendiendo al análisis de datos obtenido, el alumnado de primer ciclo se muestra abierto y espontáneo al tiempo que aumentan las sensaciones psicofisiológicas de malestar, nerviosismo, culpabilidad, vergüenza e inhibición conforme nos aproximamos a tercer ciclo. Ante tal circunstancia y desde una perspectiva ecológica, el entorno escolar no es ajeno a este hecho, pudiendo facilitar o por el contrario

obstaculizar el desarrollo físico, psíquico y social, así como los niveles de bienestar (Brofembrenner, 1979).

En este sentido, Knuver y Brandsma (1993) estudiaron el bienestar experimentado por los alumnos, para lo cual, analizaron el tipo de experiencias que habían acontecido con respecto a docentes, compañeros, contenidos, actividades de aprendizaje y organización de la respuesta educativa. Los resultados fueron contundentes, demostrando que la dimensión afectiva y cognitiva se mostraban como variables independientes.

Consecuentemente, Opdenakker y Van Damme (2000) aplicaron una escala constituida a partir de ocho indicadores: bienestar escolar, integración social en clase, relaciones con el profesorado, interés hacia las tareas, motivación, actitud ante la tarea, atención ante el proceso de enseñanza-aprendizaje y autoconcepto académico. El análisis de los datos fue revelador, identificándose cómo la influencia ejercida por las instituciones educativas sobre el alumnado era mayor que el atribuido al bienestar.

Recientemente, De Pablos, Colás, González y Martínez (2012) identificaron cuatro áreas de correlación con respecto al bienestar subjetivo. La primera de ellas, alusiva a la *planificación y organización escolar*, engloba desde componentes ambientales que condicionan el aprendizaje hasta el estilo docente. La segunda área corresponde a las *relaciones sociales*, comprendiendo la interacción y afecto entre todos los agentes que intervienen en los espacios educativos (docentes, padres y alumnos). Del mismo modo se alude a los niveles de *autorrealización personal y estado de salud*.

Como hemos podido apreciar, hablar sobre bienestar subjetivo en espacios escolares supone vertebrar factores alusivos al campo cognitivo, afectivo, emocional y curricular. Así pues, la aportación de De Pablos, Colás, González y Martínez (2012) nos posiciona ante una premisa fundamental, y es que, todo intento por implantar los principios de la psicología positiva en una institución educativa debe partir de un proyecto sólido donde todos los agentes implicados acepten revisar su praxis y filosofía docente, pues de lo contrario, acapararía en una aventura pretenciosa, sesgada y desnaturalizada.

Alumnado con discapacidad intelectual

En relación al estudio de bienestar subjetivo, alegría, seriedad y humor en el alumnado con discapacidad intelectual no se aprecian diferencias con respecto al resto de alumnos, predominando un clima afectivo-emocional de carácter positivo sin que se identifiquen diferencias al considerar de forma general afectos negativos.

Una parte importante de dicha circunstancia puede responder al continuum de políticas educativas y sociales que garantizan una atención integral, integradora y equitativa en el ámbito escolar, lugar, donde la discapacidad se convierte en una oportunidad para implantar un conjunto de medidas basadas en la promoción de las capacidades personales. Al efecto, la LOE se ha mostrado rotunda:

“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (Art. 74.1).

Pero bajo tales disposiciones legislativas, es la filosofía y trabajo docente diario el que facilita que la discapacidad no se convierta en una barrera en términos de bienestar psicológico y académico. En este sentido, tras consultar las *Programaciones de Aula* de las unidades educativas en las que hemos intervenido, como factor común a todas ellas se evidencian distintos aspectos curriculares y organizativos que favorecen una educación donde la discapacidad no atente a la felicidad del alumno:

1. *Interdisciplinariedad*: intervención conjunta e integral entre personal docente y no docente, planificación colaborativa entre los especialistas involucrados en la respuesta educativa de un determinado alumno, formación continua y permanente.
2. *Metodología*: implementación del aprendizaje cooperativo en situaciones funcionales y significativas, valor del aprendizaje social, optimización de recursos ordinarios antes de recurrir o elaborar otros con carácter específico, apoyo individual dentro del aula, estructuración del entorno escolar (aula y centro).
3. *Atención a la diversidad*: establecimiento de objetivos compartidos, carácter cualitativo de los criterios de evaluación, programaciones por centro de interés sin olvidar la temática central que rige el resto del aula, horarios flexibles, utilización de materiales físicamente similares o parecidos al resto de compañeros, colaboración programada y/o incidental del alumnado con necesidades educativas especiales durante la jornada escolar.
4. *Colaboración familia-escuela*: existencia de programas anuales de formación y concienciación de padres de hijos con y sin necesidades educativas especiales.

Bajo dicha circunstancia y coincidiendo con Tomás (2010), Carpena y López (2012a) el hecho de sufrir una discapacidad que en ocasiones puede coexistir con plurideficiencias, al menos no parece determinar un sentimiento de ansiedad, preocupación, culpabilidad y miedo en la propia persona, si bien, tiende a predisponerla ante una menor calidad de vida, riesgo social y ambiental.

En este sentido y centrándonos en términos de intervención socioeducativa, la presencia de emociones y afectos de carácter positivo se muestran como elementos protectores ante la *indefensión aprendida* a la que pueden llegar a verse expuestos dichos alumnos, al considerar, que las circunstancias y acontecimientos negativos que suceden en su vida se

encuentran asociados a sus limitaciones sin que puedan hacer nada por superarlos.

Así pues y considerando las aportaciones de Carpena y López (2012b), si tenemos en cuenta que los albores de la preadolescencia coinciden con el último ciclo de la etapa de educación primaria, siendo pues, cuando comienzan a manifestarse las limitaciones e inquietudes que hasta entonces no se han hecho presentes, el hecho de haber promocionado previamente una personalidad positiva permitirá frente la vulnerabilidad psicológica a la que se ven expuestos, que las habilidades emocionales se constituyan como un poderoso agente desde el cual comprender y controlar el entorno próximo y amplio.

En esta línea, desde la perspectiva de la psicología positiva la creatividad como fortaleza contribuye en el descubrimiento de las propias capacidades, lo cual, se encuentra estrechamente vinculado con el conocimiento de sí mismo, las potencialidades personales y la planificación de conductas adecuadas en función de las situaciones problema planteadas en la vida diaria. Hablamos sobre aquello que definido en términos de eficiencia social se denomina *habilidades sociales*, o dicho de otra forma, la disposición equilibrada de las virtudes de *templanza y justicia*.

Es entonces frente los últimos resquicios del modelo clínico y remedial, cuando la psicología positiva alcanza una dimensión preventiva y promotora del desarrollo personal y social, en y desde los entornos en los que el alumno forma parte.

En consecuencia a todo ello, las necesidades existentes y dificultades de superación podrían ser equiparadas a las oportunidades para avanzar, surgiendo de estas últimas la necesidad de percibir, encontrar, manifestar y poner en práctica desde sí mismo los recursos y capacidades necesarias para lograr los objetivos personales, es decir, el camino hacia la virtud de sabiduría.

Así pues y como afirma Seligman (2002), la activación y experimentación de emociones positivas en diferentes situaciones problema tiende a favorecer la flexibilidad cognitiva beneficiando un estilo de afrontamiento asertivo a través de la retroalimentación de la experiencia, lo que a su vez nos indica que las diferentes fortalezas y virtudes personales no son excluyentes sino complementarias.

A tal efecto y retomando la relación existente entre emociones positivas y resolución de problemas, Tugade, Fredrickson y Barreto (2004) destacan la implicación de los efectos de las emociones positivas en la capacidad del individuo para regular sus experiencias negativas, las cuales a su vez afectan a la salud física y mental. En este sentido, mientras que las emociones positivas amplían los repertorios de acción y pensamiento para abordar y afrontar un determinado problema, las emociones negativas favorecen el bloqueo y la emergencia de actuaciones impulsivas que pueden llegar a carecer de eficiencia. A su vez, esa atención expandida nos prepara para que estemos abiertos a nuevas ideas y prácticas, siendo más creativos que de costumbre para afrontar la adversidad. De esta forma, las emociones positivas no sólo ofrecerían al alumnado mejores y mayores oportunidades de establecer relaciones con el entorno, sino que además, favorecerían la emergencia de un pensamiento creativo que junto a un clima de optimismo, capacidad y confianza, permitiría manifestar e interrelacionar virtudes y fortalezas con el fin de afrontar entre otros aspectos las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva teórica que nos brinda la psicología positiva, podemos pensar que la capacidad de experimentar emociones positivas mediante tareas escolares que activen el pensamiento divergente contribuye a desarrollar el resto de fortalezas y virtudes, aspecto que no demuestra sino la compatibilidad y aplicabilidades de los principios de la psicología positiva frente las demandas y pretensiones de nuestro Sistema Educativo.

Ante ello y en términos de emociones positivas, un requisito imprescindible en el perfil docente residiría en la capacidad de apreciar el mundo emocional del alumnado. Para ello, y teniendo en cuenta las características de significatividad y funcionalidad que ha de regir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, debemos profundizar sobre el valor y aplicabilidad de técnicas que partiendo de la simulación, dramatización, resolución de problemas y juegos de roles, favorezcan la construcción de una imagen ajustada sobre las propias capacidades (lo cual influye positivamente en las expectativas personales) y afrontamiento eficiente de la tarea.

En vista de los resultados obtenidas en el alumnado con discapacidad intelectual, se nos plantea la necesidad de estudiar cómo la promoción de emociones positivas en alumnos con plurideficiencias podría promocionar la creatividad, resolución de problemas y resiliencia frente la vulnerabilidad psicológica a la que son expuestos.

Estudio de alegría, tristeza y seriedad

El estudio de los estados y rasgos de alegría, tristeza y seriedad a lo largo de la etapa evidencian cómo el sexo no condiciona o al menos explica dichas variables.

Una de las principales razones que podría justificar la neutralidad de las anteriores es el carácter equitativo, democrático e inclusivo que ha ido modelando el Sistema Educativo Español hasta nuestros días. De hecho, los datos de este estudio fueron obtenidos bajo el último periodo de vigencia de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyos principios inciden en la necesaria *calidad* de la educación para todo el alumnado de forma independiente a sus condiciones y circunstancias (Art.1a), la *equidad* como promotora de la igualdad de oportunidades, *inclusión educativa* como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas, sociales y discapacidad (Art. 1b), y la *flexibilidad* para adecuar el entorno y elementos curriculares a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado (Art. 1e).

Sin embargo, cuando nos disponemos a realizar una comparación entre ciclos en función de rasgos de alegría, seriedad y mal humor, se manifiestan varias circunstancias de especial interés:

Por una parte, al comparar los alumnos de 3er ciclo con sus homólogos de 2º, estos últimos se muestran con mayor *tristeza, seriedad y malhumorados*.

De igual forma, al comparar 2º ciclo con primer y segundo curso, encontramos como el alumnado matriculado en estos niveles no solo tienden a vivir los acontecimientos más intensamente sino que además, les caracteriza un sentimiento de *tristeza*.

Llegado a este punto y ante la variabilidad detectada, cabría preguntarnos qué diferencias emergen al comparar al alumnado que se encuentra en los niveles más tempranos de la etapa con respecto a los pertenecientes a tercer ciclo. Ante dicha pregunta, los datos obtenidos reflejan como la *tristeza y mal humor* del alumnado de primer ciclo contrasta con el carácter *alegre* de los alumnos que se encuentran al final de la misma.

Ante tal circunstancia y siguiendo a Wallon y Piaget (1982), dichos resultados son esperables si consideramos que la escolarización en primer ciclo coincide con un momento evolutivo en el cual, fruto del egocentrismo y carácter formal del tipo de agrupamientos a los que el alumnado se ve expuesto, este adolece de conciencia de grupo al tiempo que se muestra preocupado y tendente a la labilidad emocional.

Poco a poco, el conocimiento de sí mismo y la necesidad de hacerse valer precederá la elaboración de juicios y aparición de los primeros grupos informales, siendo a finales de segundo ciclo cuando las relaciones sociales alcancen hasta entonces su máxima intensidad (Bowlby,2006).

Del mismo modo, fruto de dicha inserción social se pasará de una heteronomía moral a una fase de autonomía moral. Como consecuencia a lo anterior, aparecerá un sentimiento de justicia ante el cual aceptar las normas impuestas o por el contrario, elaborarlas en función de la influencia del resto de miembros del grupo. Esta fase coincidirá con el tercer ciclo, donde los mayores

niveles de autonomía, interacción y socialización favorecerán una actitud entusiasta y sobrevaloradora (Herraz, 2013).

Más allá de una dimensión evolutiva y profundizando sobre el bienestar subjetivo, los datos obtenidos vuelven a consolidar la hipótesis de Sandin (2003), quien argumenta el carácter independiente entre afectos positivos y negativos. En este caso, el hecho de que el alumnado de tercer ciclo presente diferencias significativas en términos de afectos positivos y negativos con respecto a primer y segundo curso, no solo demuestra que la dimensión afectiva constituye un entramado complejo en el que ambas variables fluctúan, sino que además, pueden llegar a manifestarse simultáneamente (ambivalencia subjetiva).

Tras todo lo anterior y bajo la luz de la psicología positiva se hace necesario reflexionar sobre el impacto potencial del sentido del humor en la praxis pedagógica, si bien cabe advertir, que no nos referimos exclusivamente a estudiar sus aportaciones en términos de crecimiento emocional y/o optimización de fortalezas y virtudes, sino a algo más complejo como la emergencia y constitución de una institución positiva, fin último de la corriente a la que nos referimos.

Llegado a este punto, Barrio y Fernández (2010) distinguen varias funciones del sentido del humor que bajo nuestro punto de vista, encajan perfectamente ante los fines y objetivos de la etapa de educación primaria.

El primero de ellos hace referencia a su *función motivadora*, pues en definitiva, permite despertar la curiosidad e interés del alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también, ello no sucede unidireccionalmente, sino que además, el docente disfruta de lo que hace.

Del mismo modo fomenta una *afectividad positiva* al romper con un ambiente de frialdad justificado por el individualismo y competitividad innata del alumnado. Por su parte, al tiempo que el alumnado identifica y conoce las potencialidades personales y colectivas, aspectos como la cohesión e interacción grupal contribuyen a identificar y conocer las potencialidades

personales y colectivas, con lo cual, aspectos como los complejos, prejuicios y estereotipos tienden a desaparecer (competencia social-ciudadana).

Además no debemos olvidar su función de *díctension*, pues el lenguaje del humor contribuye a relativizar momentos de tensión e incluso interpretar información del entorno (competencia en el tratamiento de la información). Junto a esta emerge su dimensión *lúdica*, contribuyendo a un efecto de fluidez sobre el que se sustenten los aprendizajes.

Sin embargo, recurrir al humor en el espacio escolar puede devenir en un arma de doble filo: por una parte, optimizando los aprendizajes a través de un clima general positivo. Por otro, de mostrarse descontextualizado o en intensidad y duración inadecuada, sería dañino para el ambiente, para quien lo utiliza y quien lo soporta (Francia y Fernández, 2009).

Esto último nos lleva a una nueva función, al humor como *medio* y no como fin en sí mismo, lo que en definitiva se materializa como un camino cuya manifestación se materializa en términos de competencia cultural-artística.

Pero también, hablar sobre humor supone aludir a la competencia de *aprender a aprender*, pues su *función intelectual* nos permite descomponer y componer la realidad al tiempo que explicamos el entorno que nos rodea (competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico).

Por otra parte no debemos olvidar su *función creativa*, pues nutrido por la imaginación y originalidad, contribuye a obtener una visión profunda de la realidad al tiempo que se identifican soluciones caracterizadas por la asertividad y efectividad (García y Vio, 2005).

En definitiva, como afirman Francia y Fernández (2009), el sentido del humor en el aula contribuiría a que la seriedad se transforme en alegría, la competitividad y enfrentamiento en cooperación y el egocentrismo en solidaridad.

Tras estas palabras cabe aclarar el concepto de *Pedagogía del Humor*, o dicho de otra forma, a la integración natural, sistemática y sostenida del mismo en el clima y tareas escolares con un único fin: ofrecer una oportunidad de

entender y enfrentarse a la vida al tiempo que se aprende contento y nos enseñan con alegría.

Ante tales pretensiones, Barrio y Solis (2010) postulan que el sentido del humor ofrece pistas al educador sobre el perfil profesional que le debe caracterizar, le ayuda a amortiguar y superar los contratiempos, le anima ante pensamientos y situaciones derrotistas, contribuye a que se sienta más despierto y piense lúcidamente, e incluso, le estimula hacia un cuestionamiento de la realidad pues le dirige hacia un aprendizaje y formación permanente durante toda la trayectoria personal y profesional.

Así pues, continuando con el perfil docente, mientras que estos no descubran su potencial humorístico habrán descuidado y desaprovechado la mitad de sus recursos (Francia y Fernández, 2009).

Sin embargo, bajo dicho concepto subyacen dos componentes íntimamente relacionados. El primero de ellos la autoestima, responsable en la forma de entender, ser y actuar pedagógicamente. En segundo lugar el *autocomportamiento*, que nutrido por actitudes positivas contribuirá a superar temores y obstáculos al tiempo que se produce un equilibrio entre pretensiones y expectativas.

Al otro extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la relación con el alumnado, de la cual, dependerá la unión grupal y concepto de grupo, sendas variables que modelarán el grado de cercanía, interacción y clima emocional de los mismos (Burguess, 2003).

En este sentido, los niveles de apertura y ayuda contribuirán al desarrollo de la solidaridad y consecución de competencias ante situaciones que dada su significatividad, permitirán que los aprendizajes perduren a lo largo de la vida.

Hasta ahora hemos aportado las contribuciones del sentido del humor en términos de desarrollo intelectual, social e incluso, como variable protectora ante la victimización y/o indefensión aprendida por nutrirse de la espontaneidad, imaginación y creatividad. Sin embargo, son numerosos los obstáculos que impiden su progresiva implementación, pues como destacan Jáuregui y Fernández (2004), no hay duda de que emplear el humor implica un

riesgo, pero lo mismo podría afirmarse sobre cualquier otra herramienta, desde el martillo hasta el automóvil.

El desorden y temor a perder el control de la clase puede que sea por antonomasia uno de los principales miedos de los educadores, si bien, García (2010) destaca que ninguna técnica puede conseguir el respeto y control del alumnado si antes, el profesorado no muestra su competencia en el dominio y organización de sus contenidos, para lo cual, previamente debe ganarse la confianza de los educandos. En esta línea, recurrir al humor como estrategia metodológica no supone encomendar el éxito de la intervención a la buena voluntad, pues al igual que cualquier otra intervención, requiere de planificación así como de unas normas claras y definidas.

En relación a los contenidos curriculares sigue existiendo la creencia de que el humor carece de toda seriedad y que el carácter instrumental de los contenidos son incompatibles con todo aspecto cómico. Sin embargo, García Larrauri (2010) demuestra cómo educar con humor constituye algo serio, sobre todo, al permitir la integración de aprendizajes en situaciones cotidianas. Al efecto, y a modo de ejemplo, a continuación mostramos varias situaciones de aula que nutridas por el humor contribuyen a la adquisición de los objetivos previstos:

Situación 1. En una lección de Geografía los alumnos estudian las provincias andaluzas, y al referirse a Málaga el docente inserta la siguiente situación:

Un turista pregunta a una persona de Andalucía por la ciudad de Antequera.

- Oiga, por favor, ¿Antequera?

Y el andaluz le responde:

- Pueh mire, yo anteh era carpintero, pero ahora coho caracoleh.

Situación 2. En clase de Conocimiento del Medio los alumnos están trabajando los cultivos de secano y regadío:

¿Qué hace un agricultor en una finca corriendo y pegando gritos?

Sembrando el pánico.

Situación 3. El docente intenta que los alumnos comprendan las diferencias sexuales de las frutas en función de la presencia o no de la pepita o semilla:

En la copa de un albaricoquero hay un montón de albaricoques. Uno de ellos cae y el resto comienzan a reírse. Al llegar al suelo, este mira hacia arriba y grita ¡Inmaduros!

Como apreciamos, es innegable que el humor pueda ser utilizado con fines pedagógicos, pues no solo contribuye a la consecución de las competencias curriculares, sino además, a crear un espacio simbólico de interacción y crecimiento mutuo nutrido por la sonrisa y la risa. Así pues, el humor no es sino la sonrisa del sentido de la razón (González, 2011) y las intervenciones educativas, un conjunto interdisciplinar de actuaciones psicoeducativas cuyo fin último sea facilitar y promover la dimensión positiva de la persona, esto es, el bienestar subjetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alan, S., Waterman, S., Schawartz, J. & Conti, R. (2006). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Alexandrova, A. (2005). Subjective well-being and Kahneman's 'objective happiness'. *Journal of Happiness Studies*, 6, 301-324.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-being. Americans' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum.
- Argyle, M.(2001). *The psychology of happiness*. London: Methuen and Co.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Introducción, Traducción y Notas de José Luis Calvo Martínez, Madrid: Alianza Editorial.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Azcárate, P. (1873). *Obras de Aristóteles*. Volumen 1. Madrid: Medina y Navarro.
- Barrio, J.L. y Fernández, J.D. (2010): Educación y humor: una experiencia pedagógica en la educación de adultos. *Revista complutense de educación*, 21, 2, 365-385.
- Blanco, A., Díaz, D. (2005). El bienestar social, su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bowlby, J. (2006). *Los vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- Burguess, R. (2003). *Escuelas que ríen. Propuestas para incluir el humor en las clases*. Argentina: Troquel.
- Carpena, A., López, O. (2012a). Creatividad y emociones positivas en el alumnado con problemas de salud. *Revista de Psicología INFAD*, 4, 37-44.
- Carpena, A., López, O. (2012b). *Creatividad, emociones positivas y problemas de salud en el aula*. Navarra: EUNSA
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Bienestar psicosocial en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 10 (4), 215-221.
- Carrasco, E. y Sánchez R. (2008). Las facetas de la felicidad y el amor: pensamiento, afecto y conducta. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 28-35.
- Céspedes, A. (2009). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Delgado, J. (1999). *La felicidad: qué es y cómo se alcanza*. Madrid: Vivir mejor.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., y Martínez-Vara del Rey, C. (2012). Teacher well-being and innovation with Information and communication technologies; Proposal for a structural model. *Quantity & Quantity*, 46.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.

- Diener, E., Scollon, C. N. y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. En E. Diener (Ed.) *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York. Springer.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos*, 26, 119-126.
- Francia, A. y Fernández, J.D. (2009): *Educación con humor*. Málaga: Ediciones Aljibe
- García, J. y Vío, K. G. (2005): *El humor en el aula (y fuera de ella)*. Madrid: publicaciones ICCE.
- García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclee de brouwer.
- García Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1999). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gay, P. (1987). *The Basic Political Writings of Jean Jacques Rousseau*. London: Hackett.
- Giménez, M., Fernández, M., France, D. (2013). *Pensando las emociones*. Madrid: Pirámide.
- González, F. (2011). Aplicación didáctica del humor pedagógico en el aula. *Pedagogía magna*, 12, 29-38.
- González, F.A. (2009). ¿El sentido del humor tiene sentido en el aula?. *Educare*, 25, 237-251.

- Gracia, F. (2004). *La Leyenda dorada de la filosofía*. Madrid: Libertarias-prodhufi.
- Herraz, P. (2013). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Sanz y Torres.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Coord.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 259-286). Madrid: Pirámide.
- Hevia, R. (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*. *PRELAC*, 2, 17-29.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis, L. Feldman & J. Haviland, J. (Eds.), *Handbook of Emotions*, London: Guilford Press, pp., 417-435.
- Jáuregui, E. y Fernández, J.D. (2006): El humor positivo en la vida y el trabajo, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 27, 42-56.
- Kitayama, S., Park, H., Sevincer, A., Karasawa, M. y Uskul, A. (2009). A cultural task analysis of implicit independence: Comparing North America, Western Europe, and East Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 236-255.
- Knuver, A.W.M., y Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 189-204.
- Mcclelland, M. M.; Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- Marlow, A. (2001). *Visiones del futuro*. Barcelona: Kairós.

- Marlow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Mesquita, B. & Albert, D. (2010). La interacción de los amantes: estrategias de seducción, pasión y regulación emocional. En R. Sánchez Aragón (Ed.), *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp. 46-75). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molina, C., Meléndez, J. C., y Navarro, E. (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2), 312-319.
- Niiya, Y., Ellsworth y Yamaguchi, S. (2006). Amae in Japan and the United States: An exploration for a "culturally unique". *Emotion*, 6(2), 279-295.
- Opdenakker, M.-C., y Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Palou, S. (2003). *El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia*. En *emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Pavot, W. y Diener E (2009). Review of the satisfaction with life scale. En E. Diener (Eds.) *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener*. Nueva York: Springer (Social Indicators Research Series, 39).
- Piaget, J. (1967). *Lógica y conocimiento científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Pike, B. (1999). *101 Games for Trainers*. EE.UU: Editorial Lakewood Publications.

- Platón (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo. Traducción del Gorgias por Julio Calonge Ruiz. Madrid: Editorial Gredos.
- Platón (2007). *El Banquete*. Traducción, introducción y notas de Marcos Martínez Hernández. Colección Clásicos de bolsillo. Barcelona: RBA Libros.
- Rodríguez, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 131-138.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 26-43
- Rodríguez, A., Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27, 327-332.
- Ruch, W., Kohler, G. & van Thriel (1996). Assessing the "humorous temperament": Construction of the facet and standard trait forms of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory-STCI. In W. Ruch (Ed.), Measurement of the sense of humor [special issue]. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 303-339.
- Ruch, W., Kohler, G. & van Thriel (1997). To be in good or bad humor: Construction of the state form of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory - STCI. *Personality and Individual Differences*, 22, 477-491.
- Ruch, W. & Kohler, G. (1998). A temperament approach to humor. In: W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. (Humor Research Series, vol. 3). Berlin: Mouton de Gruyter, 203-230.
- Ruch, W. & Carrell, A. (1998). Trait cheerfulness and the sense of humor. *Personality and Individual Differences*, 24, 551-558.
- Ruch, W. (1997). State and trait cheerfulness and the induction of exhilaration. *European Psychologist*, 2, 328-341.

- Russell, B (1972). A History of Western Philosophy, *Simon & Schuster*, 15,64–65.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sánchez, R. (2008). Ser auténtico o como los demás esperan: el dilema del automonitoreo. En R. Díaz Loving, S. Rivera Aragón, R. Sánchez Aragón e I. Reyes Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 637-642). México: AMEPSO.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN), *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 2, 173-182.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman
- Silva, J. (2008). Felicidad: La evolución como categoría científica y la relación con el desarrollo. *Revista de la Información Básica CANDANE*, 3(1), 62-77.
- Tomás, V. (2010). Actitudes hacia la discapacidad en la Región de Murcia. En *Actas de la Asamblea Nacional FEAPS*. Abril de 2010. Murcia.

- Tugade, M.; Fredricson, B; y Feldman, L. (2004): Psychological Resilience and Positive Emocional Granularity: Examing the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72, 1467-6494.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wallon y Piaget (1982). *Los Estadios en la Psicología del Niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Watson, D., Clark, L. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Xin hua (1987). *Xin hua dictionary*. Beijing: Business Publications.

Capítulo 4

BIENESTAR Y ALEGRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

“Ríe y el mundo reirá contigo”

Ella Wheeler Wilcox

Resumen

Desde la filosofía de una escuela de naturaleza inclusiva, el estudio y optimización de cogniciones, afectos y emociones constituye un ámbito primordial desde el cual facilitar el desarrollo del alumnado en términos de satisfacción académica y bienestar subjetivo. Sin embargo, son numerosas las circunstancias las que en nuestros días siguen dificultando, o al menos desplazando, el interés hacia aquellos componentes que conforman la dimensión positiva del alumnado. Entre ellas se encuentra el carácter reactivo y compensador de las intervenciones, en virtud de las cuales, aspectos como la felicidad y alegría quedan relegadas a un segundo plano. Por su parte, las dificultades metodológicas para evaluar el constructo, proporcionalidad de afectos negativos con respecto a los positivos y una cultura pedagógica a través de la cual emociones y afectos son trabajados de forma transversal, constituyen sendos obstáculos en torno a los cuales facilitar la transformación de la praxis pedagógica.

En el presente capítulo se profundiza sobre la influencia de cogniciones, emociones y afectos en términos de satisfacción académica (bienestar pedagógico). Del mismo modo se realiza un estudio correlacional entre afectos positivos y negativos con respecto a estados y rasgos de alegría, seriedad y mal humor. Los resultados hallados corroboran la independencia entre afectos positivos y negativos así como la correlación existente con respecto a las variables alegría, seriedad y mal humor. Se demuestra el carácter paralelo y complementario entre los cuestionarios PANASN y STCI (estado y rasgo). Finalmente se presenta y describe el concepto de *bienestar pedagógico*.

Palabras clave: *bienestar subjetivo, bienestar pedagógico, alegría, seriedad, mal humor.*

Abstract

From the philosophy of an inclusive nature school, study and optimization of cognitions, affects and emotions is a primary area from which facilitate the development of the student in terms of subjective well-being and academic satisfaction. However, there are many circumstances that, nowadays, are making it difficult, or at least moving, the interest towards those components that shape the positive dimension of the students. Among them is the reagent and compensating nature of interventions, under which, aspects such as happiness and joy are relegated to the background. For its part, the methodological difficulties to assess the construct, proportionality of negative emotions regarding the positive and a pedagogical culture through which emotions and affections are worked in a transversal way, constitute two obstacles which facilitate the transformation of pedagogical praxis.

This chapter go deeply into the influence of cognitions, emotions and affections in terms of academic satisfaction (educational welfare). In the same way we carry out a correlational study between positive and negative emotions with regard to states and traits of joy, seriousness and bad mood. The found results corroborate the independence between positive and negative affects as well as the existing correlation with respect to the variable joy, seriousness and bad mood. It shows the parallel and complementary nature between the questionnaires PANASN and STCI (state and trait). Finally it presents and describes the concept of pedagogical welfare.

Key Words: *SWB, educational well-being, cheerfulness, seriousness, bad mood.*

INTRODUCCIÓN

A pesar de las tendencias y corrientes psicoeducativas actuales, los últimos rescoldos del modelo clínico siguen estando presentes a nivel organizativo, curricular y metodológico, o lo que es lo mismo, en el propio funcionamiento de las instituciones escolares, la planificación de las enseñanzas y su implementación.

Frente al carácter reduccionista de la integración educativa, los principios que sustentan una escuela de naturaleza inclusiva nos han mostrado que todos y cada uno de los alumnos, al margen de sus capacidades y necesidades, pueden y deben recibir una atención educativa personalizada al tiempo que se incrementan las oportunidades de aprendizaje para todos (Arnaiz, 2003). Al efecto, las aplicabilidades y beneficios de dicha filosofía han sido acreditados a nivel organizativo (Arnaiz, 2012), metodológico (Lledó y Arnaiz, 2010), curricular (Arnaiz, Martínez, De Haro y Berruezo, 2008) e incluso intercultural (De Haro y Arnaiz, 2006).

Del mismo modo, la riqueza ofrecida por la diversidad en el aula ha permitido reflexionar sobre el desarrollo integral, la promoción de igualdad de oportunidades, la praxis docente e incluso, el diseño de nuevos modelos de intervención abiertos a la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, aunque hemos asumido que cada alumno es diferente al resto, que existen diferentes caminos por hacer, maneras de caminar, de atravesar barreras e incluso de aprender, parecen haberse descuidado aspectos tan básicos como la influencia e importancia del bienestar, alegría y felicidad, aspectos que junto a *rasgos* e *instituciones* promotoras de emociones, fortalezas y virtudes, conforman todo un nuevo enfoque: la psicología positiva.

Como hemos afirmado en el capítulo 1, los principios de la psicología positiva no resultan excluyentes con respecto a los objetivos educativos, pues entre otros aspectos, el estudio y promoción del bienestar concierne al campo de las Ciencias Sociales en su totalidad.

Así pues, variables como creatividad, optimismo, felicidad y alegría parecen constituirse como agentes que implícitamente contribuyen al desarrollo integral, o dicho de otra forma, en un aprendizaje basado en competencias.

En este sentido, bajo la óptica de los pilares básicos de la educación (Delors, 1996) y de la psicología positiva, hablar sobre *creatividad* (fortaleza implícita en la virtud “*sabiduría y conocimiento*”) supone aludir a la posibilidad de estimular la expresión y respuesta emocional obteniendo productos en términos de adaptación, afrontamiento y superación personal, o dicho de otra forma, en la oportunidad y beneficios de activar las fortalezas personales que van a permitir analizar información proveniente del entorno, rescatar o elaborar estrategias de afrontamiento y en última instancia, hacer uso de las emociones para guiar nuestra conducta (Carpena y López, 2012). Como observamos, aspectos educacionales que definen las competencias de *aprender a aprender* y *social ciudadana*.

Incluso, en virtud de lo anterior podríamos afirmar que la creatividad tiende a mostrarse como un factor promotor del bienestar y aprendizaje pues como afirma Isen (2000), las emociones positivas expanden la atención favoreciendo la comprensión del mundo (competencia en el *conocimiento e interacción con el entorno físico*), toma de decisiones e implementación de respuestas eficaces.

Junto a la creatividad aparece el *optimismo*, una fortaleza que mostrándose implícita en la virtud de *transcendencia*, tal como propone Hervás (2009) puede ser educable si los centros educativos aportan los suficientes nutrientes para generar satisfacción en todas y cada una de las áreas propuestas por Riff y Singer (2002).

De hecho, desde un punto de vista puramente pedagógico Savater (1997) aporta la siguiente consideración: “*Quien sienta repugnancia por el optimismo, que deje la enseñanza y no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres*

podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (“El valor de educar” p. 18).

Consecuentemente, toda intervención educativa que acontezca de tal forma que no facilite aprendizajes funcionales y significativos al tiempo que promocióne la adopción de un rol activo, estará contribuyendo a la emergencia de *indefensión aprendida*, un claro descriptor sobre el que se sustenta el modelo clínico (Seligman, 2002, 2011).

Por último, continuando con las emociones positivas, aparecería la alegría y felicidad ante lo cual cabría preguntarnos si los centros educativos constituyen espacios que la favorecen. Ante dicha cuestión, si bien no podemos ofrecer una respuesta fehaciente, lo que sí podemos afirmar es que de no ser así, tanto los alumnos que alcanzan los objetivos como aquellos que fracasan, no son sino supervivientes de un sistema que tiende a constituirse con carácter inclusivo.

No obstante, llegados a este punto cabe analizar qué razones o circunstancias han podido contribuir a que las investigaciones y prácticas educativas hayan obviado en mayor o menor intensidad, de una u otra forma, el valor de los afectos y emociones positivas en el aula.

La primera razón y más básica nos lleva a las últimas décadas del siglo XX, cuando a partir de 1982 comienza a aparecer en las aulas españolas las primeras experiencias piloto de integración escolar. Desde entonces, la heterogeneidad del alumnado y confluencia de distintas capacidades, déficits, psicopatologías y problemas de salud, han ido justificando la necesidad de constituir un modelo de naturaleza reactiva desde el cual intervenir sobre el hándicap bien en su forma yacente o emergente.

En este sentido, tan solo las repercusiones de las emociones negativas sobre la salud o el propio proceso de aprendizaje han generado un menor interés hacia el estudio de lo positivo, o dicho de otra forma, se ha producido un continuo desplazamiento en cuanto el centro de interés en virtud de lo negativo.

Otra de las razones alude a la aportada por Fredrickson (1998), quien afirma que las emociones positivas tienden a ser menos numerosas y más difíciles de distinguir que las de carácter negativo, lo cual, no solo dificulta el diagnóstico sino la promoción de un clima afectivo positivo.

Incluso, tras una serie de experiencias, Fredrickson y Branigan (2005) llegaron a demostrar como en términos de proporcionalidad tienden a aparecer cuatro emociones negativas por cada positiva, lo que a su vez es apreciable en el lenguaje cotidiano al existir menos palabras y matices para referenciar lo positivo. Como consecuencia, en términos perceptivos se tiende a tomar mayor consciencia de los estados o situaciones negativas que las positivas.

Por otra parte y atendiendo a aspectos meramente curriculares, todas las Leyes educativas que han venido implantándose de forma progresiva desde la Ley General de Educación (1970), de una u otra forma han tendido a discernir entre contenidos curriculares y transversales. En consecuencia, el tratamiento de las emociones ha quedado relegado en el denominado *currículum transversal*. Incluso, tal y como podemos observar en posteriores reformas educativas (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) los principios, objetivos y contenidos de carácter emocional, paradójicamente tienden a desvanecerse conforme avanzamos de etapa, ciclo o nivel, lo que desde el campo de la psicología evolutiva tiende a mostrarse como una seria contradicción.

Del mismo modo, atendiendo al campo de la Psicología de la Personalidad, las deficiencias teóricas y metodológicas para comprender y explicar las estructuras y procesos afectivos han dificultado el estudio emocional tanto en términos de prevención como sus aplicabilidades o aportaciones en los diferentes campos de la vida diaria, entre ellos el educativo.

En consecuencia, el interés actual por promover el bienestar en el aula contrasta con la escasez de investigaciones sobre las cuales fundamentar tal tipo de intervenciones así como su evaluación.

En virtud de todo lo anterior, en el presente capítulo pretendemos identificar posibles interrelaciones entre afectos, estados y rasgos de alegría. Como observamos, cogniciones y emociones que desde la perspectiva de la psicología positiva, constituyen los pilares básicos de una *pedagogía del bienestar*.

1. Satisfacción académica y variables asociadas con el bienestar subjetivo

Existen tantas concepciones sobre satisfacción como campos y variables implicadas. Así pues, mientras que desde la perspectiva sanitaria se alude al resultado de un proceso esencialmente subjetivo fruto de la interacción y adaptación de la persona con el entorno (Zas, 2002), desde el punto de vista académico, Cabrera y Galán (2002) atienden a la coincidencia entre la percepción que los alumnos tienen sobre el contexto educativo y la importancia ofrecida a cada aspecto que lo configura. Por su parte, para Gilman y Huebner (2006) la satisfacción escolar puede ser concebida como el resultado de comparar la positividad de las experiencias escolares en su conjunto.

Sin embargo, desde una perspectiva más reciente, Mejías y Martínez (2008) la definen como la percepción del alumnado al estimar el grado de consecución de los requisitos de la institución en la que se encuentran.

Como observamos, se trata de un constructo multidimensional configurado por las características individuales, productos, procesos educativos y factores ambientales. A continuación procedemos a describir cada uno de los mismos.

Siguiendo a Proctor, Linley y Maltby (2009), la autoeficacia o creencias personales sobre lo que se puede hacer, constituye un claro modelador conductual. En este sentido, la activación y mantenimiento de una autopercepción adecuada constituye una variable imprescindible que sustenta la competencia social, o lo que es lo mismo, la capacidad de abordar y resolver eficiente y eficazmente las tareas presentadas.

Al efecto, si bien con estudiantes adolescentes, Suldo y Huebner (2006) demostraron que la satisfacción vital extremadamente elevada muestran

mayor autoeficacia académica, social y emocional. Del mismo modo, Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove y Caprara (2007) demostraron a través de un estudio longitudinal que los alumnos que son capaces de regular actividades académicas y manejar adecuadamente relaciones interpersonales, tienden a prolongar sus niveles de satisfacción en el tiempo. Dicho análisis demostró que las creencias de autoeficacia académica y social en los primeros años de la adolescencia tienden a ser mejores predictores que los propios logros académicos y nivel socioeconómico.

Del mismo modo, el grado de compromiso mostrado frente la escolarización y tareas académicas constituye una variable central. Referido a los pensamientos, sentimientos y conductas del alumnado frente a la escolarización (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004), Appleton, Christenson, Lim y Reschly (2006) distinguen entre los subtipos académico, conductual y cognitivo. Tras el estudio longitudinal de Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011), el alumnado que inicialmente se mostraba satisfecho con su situación académica al inicio del curso académico tendieron a mostrar mayores niveles de compromiso a nivel cognitivo que el resto. Dicha aportación parece sugerir un modelo bidireccional entre satisfacción vital y compromiso, o dicho de otra forma, que los alumnos que valoran en términos positivos su educación y escolarización tienden a mostrar una mayor satisfacción en su vida, algo lógico si tenemos en cuenta que la mayor parte de la edad escolar y adolescente transcurre en el aula (Roeser y Eccles, 2000).

Atendiendo a los resultados académicos, Gilman y Huebner (2003, 2006) demostraron que el alumnado con mayores puntuaciones en satisfacción vital mostraban un mayor funcionamiento académico. En el caso del alumnado con menores índices de satisfacción se experimentó un aumento en la susceptibilidad de comunicar mayores niveles de angustia intra e interpersonal, incluso, se mostraron menos capaces al recordar vivencias escolares positivas. Por el contrario, investigaciones como las realizadas por Bradley y Corwyn (2004) y Vecchio et al. (2007) no obtienen correlaciones significativas, si bien, tienden a omitir variables psicológicas como autoconcepto y autoestima, que tal y como veremos, cumplen un valor primordial.

Otra de las variables más estudiadas ha sido la competencia académica percibida, concepto estrechamente vinculado al autoconcepto académico o dicho de otra forma, al conjunto de evaluaciones subjetivas realizadas sobre sí mismo frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Suldo y Huebner (2006) investigaron sobre dicha variable llegando a identificar que los estudiantes que mostraban mayor satisfacción vital no solo se mostraban más cómodos en la institución educativa, sino que además, expresaban unos índices de autoeficacia académica mayor que el resto de compañeros de la misma clase. En este sentido cabe esperar como el diseño y características del aula tienden a influir, si bien, la motivación se muestra como factor protector o de resiliencia.

Continuando con las variables de carácter intrapersonal que condicionan los niveles de satisfacción en el aula, el *autoconcepto* constituye un sistema complejo y dinámico conformado por las creencias valorativas creadas por sí mismo. Siguiendo a Huebner, Seligson, Valois y Suldo (1976) y más recientemente a Sommer, Hösli y Ruch (2007), dicha variable condiciona el comportamiento al tiempo que facilita la adaptación personal con respecto a las exigencias del entorno. En este sentido, la dimensión conceptual del autoconcepto contempla dos componentes, el descriptivo (¿cómo me percibo?) y el valorativo (¿cómo me valoro en función de la imagen de mí mismo?).

Esta última se encuentra constituida por la retroalimentación que nos ofrecen las situaciones de interacción social y la interpretación realizada sobre las acciones realizadas.

Aclarados dichos aspectos, como constructo multidimensional tiende a subdividirse en torno a los diferentes ámbitos que nos rodean, por ejemplo, social, familiar, emocional y escolar. A su vez, estos últimos tienden a descomponerse jerárquicamente dando lugar a la emergencia de subcategorías conformadas en forma de ámbitos específicos, por lo cual, vuelve a producirse una descomposición. Así pues, cada vez que nos refiramos al autoconcepto académico estaremos considerando ámbitos subjetivos como las Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura.

Junto al autoconcepto emerge la autoestima, variable asociada con la salud mental y bienestar subjetivo (Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008).

Así pues, investigaciones como las aportadas por Mortimore y Mortimore (1984), Nickerson y Nagle (2004), indican que la exposición continuada a situaciones y experiencias académicas estresantes contribuyen a perjudicar autoconcepto y autoestima académica, ante lo cual, alumnos que destacan inicialmente en un determinada área (por ejemplo, en matemáticas) dejan de hacerlo ante la similitud de los mecanismos de aprendizaje implícitos.

Llegado a este punto cabe destacar el estudio de Cava (1998), quien demostró el potencial de las percepciones docentes sobre el autoconcepto académico del alumnado. Para ello analizó el tipo de atribuciones generadas por educadores ante determinados alumnos caracterizados por problemas de comportamiento, marginación y exclusión social. Los resultados demostraron cómo las percepciones negativas tendían a caracterizar la calidad y tipo de interacciones comunicativas, y con ello, las expectativas académicas. Consecuentemente, lo que comenzaba como un sesgo atribucional terminaba constituyendo auténticas profecías autocumplidas.

Pero más allá de la metodología y estilo docente como variables de satisfacción escolar (algo sobre lo que profundizaremos posteriormente), las atribuciones realizadas por el alumnado junto al nivel de motivación se muestran como claros exponentes de la satisfacción en el aula. Al efecto, los alumnos con dificultades de aprendizaje tienden a atribuir sus fracasos a causas internas llegando a pensar que dicha situación no puede ser controlada o superada por sí mismos, ante lo cual, se muestran desmotivados ante el éxito académico y la interacción social (Danielsen, Samdal, Hetland y Wold; 2009).

En alusión al rendimiento académico, atendiendo a uno de los estudios más clásicos como el realizado por García y Musitu (1993), podemos inferir que la consecución de los objetivos curriculares incrementa la calidad de interacciones sociales entre compañeros. Ante ello, la autoestima académica tiende a condicionar la autoestima social, componente de gran valor ante un docente que sirviéndose de una metodología constructivista, recurre al trabajo cooperativo como forma de aprendizaje grupal.

Pero al otro lado del aula se encuentra la familia, o dicho de otra manera, el microsistema que va a condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, Múñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo; 2003), pues características familiares como el número de miembros, relaciones entre los mismos, valores predominantes y condiciones socioeconómicas, tienden a incidir sobre la configuración cognitiva, motivacional y social en el aula, todas ellas, variables relacionadas con autoconcepto y autoestima académico y la percepción de control tanto de los éxitos como de los fracasos.

De hecho, tal influencia parece mostrar el núcleo familiar sobre el ámbito educativo que aspectos como el grado de apoyo motivacional, la facilitación de aprendizajes y la retroalimentación empleada, condicionan la satisfacción en el aula en términos positivos frente la presencia de variables hostiles dependientes de la propia institución educativa (Comellas, 2013).

Incluso, en momentos críticos como supone la transición de educación primaria a secundaria, Gervilla (2008) demuestra como la satisfacción en el aula en términos de autoconcepto social y académico, tiende a disminuir de forma directa conforme aumenta el desajuste entre la percepción mostrada ante la configuración y organización de la etapa. Y es que, en sistemas como el nuestro tiende a incrementarse el énfasis sobre el producto final frente al carácter continuo y procesual del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2009).

Siguiendo con el análisis de las variables que de una u otra forma condicionan los niveles de satisfacción en el ámbito educativo, a continuación profundizaremos en torno al clima social de aula, entendiendo como tal, el conjunto de percepciones subjetivas elaboradas por docentes y alumnos con respecto al espacio escolar en el que se ubican.

Como argumentó Moos (1974), dicho clima tiende a caracterizarse como positivo cuando se fundamenta en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre docentes y alumnos, o incluso, entre el propio grupo de iguales.

A pesar de la aparición de nuevas conceptualizaciones sobre la misma (Mortimore y Mortimore, 1984; Cook, Murphy y Hunt, 2000; Patrick, 2004; Way, Reddy y Rhodes, 2007; Proctor et al., 2009), todos coinciden en que la calidad y cantidad de relaciones entre docente-alumno y los propios compañeros constituye uno de los factores más importantes que van a predecir resultados educativos en términos adecuados.

Todo ello es esperable si consideramos que la etapa de educación primaria constituye un momento crucial al facilitar el contacto del niño más allá de la familia, e incluso, se adquieren competencias mediante actividades curriculares organizadas de acuerdo a la heterogeneidad cognitiva, psicológica y social del aula.

Tras todo lo anterior se pone de manifiesto cómo la satisfacción académica se encuentra condicionada por aspectos como el perfil docente, señas de identidad del centro, valores y normas de aula, comportamientos grupales, y en definitiva, aspectos organizativos, curriculares, metodológicos e interpersonales.

2. Instrumentos para la evaluación de alegría y felicidad

Siguiendo a Carr (2004), el análisis de las dimensiones que forman el bienestar subjetivo y la felicidad sugiere que cuando esta última es evaluada emergen dos dimensiones o aspectos. Por un lado los de carácter afectivo (materializados en la experiencia emocional generada por la misma) y por otro, los factores cognitivos, cuya influencia facilita una evaluación cognitiva a partir de la cual se refleja el nivel de bienestar con los diferentes ámbitos de la vida. En este sentido, Diener, Oishi y Lucas (2009) realizaron una revisión sobre la medida del bienestar subjetivo, identificando que los instrumentos de medida que distinguen entre afectos positivos y negativos, o agradables-desagradables, no solo permiten identificar diferentes dimensiones de autoestima sino además factores perfectamente delimitados.

A continuación se realiza una revisión sobre los instrumentos psicométricos más utilizados para evaluar alegría y felicidad.

En un intento por romper con la evaluación de las debilidades humanas y promover el estudio y medida de estados y rasgos positivos, Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) crearon la *Escala de Satisfacción con la Vida* (*Satisfaction With Life Scale*). Para ello se sirvieron de un total de 5 ítems con 5 opciones de respuesta tipo Likert, vertebrada entre 1 (Muy en desacuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). Al realizar un análisis sobre los mismos identificamos una evaluación subjetiva del entorno (Item 2: “*Las condiciones de mi vida son excelentes*”), autorrealización personal (Item 4: “*Hasta ahora he conseguido los aspectos de la vida que son importantes para mí*”) y la situación actual (Item 3: “*Estoy satisfecho con mi vida*”).

Del mismo modo, Argyle, Martin y Crossland (1989) confeccionaron el *Inventario Oxford de Felicidad* (OHI), un cuestionario que siendo elaborado a partir de 29 ítems con 6 opciones de respuesta, permite evaluar la percepción subjetiva de felicidad.

Como alternativa al anterior, Hills y Argyle (2002) presentaron el *Cuestionario Oxford de Felicidad* (OHQ), un intento por estudiar aspectos globales del bienestar subjetivo que escapan al concepto reduccionista de felicidad y alegría.

Sin embargo, uno de los constructos a los que mayormente se ha recurrido para materializar o explicar la felicidad ha sido al bienestar subjetivo, o dicho de otra forma, la experiencia personal de satisfacción con la vida. Ante dicho fin, Huebner (1991) diseñó y validó para niños y adolescentes la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SLSS). Sin hacer mención a alguna dimensión o dominio de la vida diaria y/o los ambientes en los que transcurre la misma, evalúa satisfacción global a través de una escala Likert de 7 opciones (desde 1 “fuertemente en desacuerdo” hasta 7 “fuertemente de acuerdo”). El estudio de la estructura interna arroja coeficientes alpha comprendidos entre .70 y .80, demostrando la fiabilidad test-retest una estabilidad temporal de un año (Huebner, Suldo y Valois, 2003).

De forma más específica, la *Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para Estudiantes* (MSLSS) constituye un autoinforme de cuarenta ítems, que redactados de forma directa (positiva) e inversa (negativa), ofrece la

posibilidad de medir los niveles de satisfacción en la familia, colegio, amigos, barrio y consigo mismo (Huebner, 1994).

Siguiendo las mismas opciones de respuesta que la SLSS, ofrece una puntuación global con la vida a partir de una sencilla suma de las puntuaciones obtenidas en los ítems. La MSLSS ha mostrado una consistencia interna moderada-alta de entre .70 y .90, y con una fiabilidad test-retest comprendida entre .70 y .90 (Huebner, 2001).

No obstante, tras el respectivo análisis factorial, Huebner, Drane y Valois (2000) constituyeron la versión reducida de la misma (BMSLSS: *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*). Destinada a evaluar los mismos ámbitos o dimensiones, el estudio de Huebner, Suldo y Valois (2003) muestra coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .75 y .85, extendiendo su aplicabilidad a adolescentes escolarizados.

Otra de las aportaciones más relevantes ha sido la ofrecida por Peterson, Park y Seligman (2005), al diseñar una prueba destinada a evaluar la orientación hacia la felicidad (OTH). Constituida por 18 ítems, evalúa las dimensiones *vida placentera*, *vida de compromiso* y *vida con sentido*, obteniendo una puntuación total de felicidad.

Como podemos apreciar en la tabla 1, difícilmente identificamos instrumentos destinados a evaluar de forma exclusiva la variable alegría, pues en todo caso, queda contemplada como parte de un constructo más amplio como es la felicidad (Lyubomirsky, 2008).

TABLA 1. Evolución de instrumentos evaluativos sobre bienestar subjetivo y felicidad.

AUTOR	CUESTIONARIO	TEMÁTICA
Cantril (1967)	Ladder Scale	Bienestar subjetivo
Bradburn (1969)	Affect Balance Scale (ABS)	Bienestar General
Campbell, Converse y Rodgers (1976)	Index of Well-being Index of General Affect	Bienestar subjetivo
Andrews y Withey (1976)	Life 3 Scale	Bienestar global
Kamman y Flett (1983)	Afectometer 2	Felicidad Global
Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)	The satisfaction with life scale (SWLS)	Satisfacción global
Fordyce (1986)	The Psychap Inventory	Felicidad
Argyle y cols. (1989)	Oxford Happiness Inventory (OHI)	Sentimiento de felicidad
Huebner (1991)	Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)	Satisfacción vital
Huebner (1994)	Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS)	Satisfacción vital en familia, colegio, amigos, barrio y consigo mismo.
Huebner, Drane y Valois (2000)	Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale.	Satisfacción vital en familia, colegio, amigos, barrio y consigo mismo.
Hills y Argyle (2002)	Oxford Happiness Questionnaire	Bienestar General
Peterson, Park, Seligman (2005).	Orientation to Happiness	Felicidad

Ante dicha circunstancia, Ruch, Köhler y Van Thriel (1996) diseñaron el *State-Trait Cheerfulness Inventory* (STCI), un inventario de alegría en versiones de estado (STCI-S) y rasgo (STCI-T). Con cuatro opciones de respuesta siguiendo una escala Likert, permite evaluar alegría, seriedad y mal humor.

Al principio, la versión rasgo estaba conformada por ciento veintidós ítems, los cuales, fueron reducidos a 106 (STCI-T<106>). Del mismo modo, fueron creadas dos versiones: una con sesenta ítems (STCI-T<60>) y otra de carácter internacional con ciento seis (STCI-T<106>).

Además, Ruch, Köhler y Van Thriel (1997) diseñaron el STCI-S con 30 ítems, del cual, emergería la forma reducida STCI-S<15> con cuatro opciones de respuesta tipo Likert.

Del mismo modo, a la escasez de instrumentos se le añade una nueva circunstancia, sus destinatarios, pues en líneas generales, estos instrumentos psicométricos se encuentran destinados a personas mayores de 18 años y en menor medida a población en edad escolar. Ante ello, la evaluación de dicha variable no solo resulta necesaria ante todo intento de diagnosticar y promover la satisfacción escolar, sino además, ante un proyecto mucho más amplio como es contribuir a diseñar una institución escolar de carácter positivo.

En nuestro caso vamos a centrarnos en el estudio del STCI-T<30> y STCI-S<20>, cuyos componentes son mostrados en la tablas 2 y 3 respectivamente.

Para la validación de dicho inventario, Sommer, Hösli y Rusch (2007) recurrieron a los cuestionarios Children Coping Humor Strategy Survey (Fürh, 2002), Orientations to Happiness Questionnaire (Peterson, Park y Seligman, 2005) y BMSLSS de Huebner (1997).

Al efecto, Hösli, Sommer y Ruch (2006) identificaron correlaciones significativas entre STCI-T, las dimensiones de la prueba de Peterson et al. (2005) y la puntuación total de la BMSLSS (Huebner 1997).

TABLA 2. Facetas del STCI-T<30>

Facetas	
<i>Alegría como rasgo</i>	
CH1	Prevalencia del carácter alegre.
CH2	Umbral bajo para sonreír y reír.
<i>Seriedad como rasgo</i>	
SE1	Prevalencia de estados serios.
SE2	Percepción de que los acontecimientos de todos los días tienen la misma importancia. Tendencia a vivenciarlos intensamente.
<i>Mal humor como rasgo</i>	
BM1	Prevalencia de tristeza
BM2	Prevalencia de mal humor (enfado).

TABLA 3. Facetas del STCI-S<20>

Facetas	
<i>Alegría como estado</i>	
Carácter alegre(CH1)	Presencia de un estado de carácter alegre (más tranquilo, sereno).
Hilaridad (CH2)	Presencia de un estado de carácter divertido (más superficial, externo).
<i>Seriedad como estado</i>	
Seriedad (SE1)	Presencia de una actitud mental seria, estilo orientado a la tarea.
Reflexividad/reflexión (SE2)	Presencia de un estado reflexivo.
<i>Mal humor como estado (BM)</i>	
Tristeza/Melancolía	Presencia de un estado de tristeza o melancolía.
Displícencia	Presencia de un estado de carácter malhumorado

Dicho estudio reveló que la alegría tiende a correlacionar con amigos, entorno, la vida en general y el propio yo. Del mismo modo, el mal humor se relaciona negativamente con todos los ámbitos a excepción del entorno. Además, ante la faceta que nos interesa (la satisfacción escolar), el componente *seriedad* es el que la explica con mayor fiabilidad y validez.

En virtud de dichos datos y siguiendo al *modelo de felicidad de las tres vías* (Seligman, 2011), la *satisfacción* se relaciona con alegría, seriedad y mal humor a través de las siguientes interconexiones:

- a) La alegría correlaciona con la *vida placentera*, alusiva a la experimentación de tantas emociones positivas como sea posible bien sea recordando situaciones agradables vivenciadas en el pasado (ej. satisfacción con lo realizado), disfrutando el presente (placeres inmediatos) y anticipando el futuro (optimismo y esperanza por conseguir un objetivo). En definitiva, saborear todos estos momentos optimizaría la felicidad.
- b) Del mismo modo, dicha variable correlaciona con la *vida con compromiso*, es decir, la alusiva a la búsqueda de participación e implicación con los agentes físicos y sociales que nos rodean. De otra forma, la falta de compromiso puede devenir en el incremento de la indefensión aprendida y con ello en la emergencia de alteraciones psicopatológicas.
- c) Alegría y *vida con sentido* van de la mano, concibiendo esta última como la utilización de fortalezas y virtudes intrínsecas para lograr la autorrealización más allá de sí mismo, por ejemplo, la familia, instituciones sociales o religiosas.
- d) Al igual que la alegría, la seriedad correlaciona con la vida de compromiso y vida con sentido.
- e) El mal humor no correlaciona con ninguno de los anteriores.
- f) La *vida con compromiso* y con *sentido* se relacionan moderadamente con satisfacción vital.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación han participado 727 alumnos escolarizados en cuatro centros de titularidad pública pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ubicados en el campo de Cartagena y la Vega Media del Río Segura, la distribución por sexo fue de 366 niños y 361 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ($M=9.06$, $DT= 1.93$). Entre los mismos, 91 presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad intelectual moderada ($M=9.3$, $DT=2.02$). La elección de estos centros fue intencional al predominar un nivel socioeconómico medio o medio-bajo, un número equiparado entre niños y niñas así como la inexistencia de otras variables que tendieran a favorecer la dispersión de la muestra. En la tabla 1 procedemos a mostrar la distribución de los mismos por curso, sexo y NEE.

TABLA 4. Distribución de alumnos por curso, sexo y NEE.

	Alumnos	Alumnas	Alumnos NEE	Alumnas NEE	TOTAL	% acumulado
1º	53	56	6	8	123	16.9
2º	46	67	11	8	132	35.1
3º	47	47	3	3	100	48.7
4º	42	48	11	5	106	63.2
5º	71	65	9	10	155	84.8
6º	59	35	8	9	111	100
Σ	318	318	48	43	727	

Procedimiento

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de carácter intencional, seleccionando centros educativos de titularidad pública que reunieran en su estadillo alumnado que cumpliera las condiciones típicas que generalmente caracterizan a dichos centros, esto es, niños y niñas procedentes de familias de clase media o media-baja y un número equiparado entre niños y niñas. Para ello, previamente se realizó el correspondiente estudio sociodemográfico recurriendo presencialmente a

dichos centros para constatar junto al equipo directivo que dicha institución presentaba el perfil deseado.

Tras la selección de los mismos, sirviéndonos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de centros, se expusieron los objetivos, criterios de actuación y confidencialidad en el tratamiento de datos, acogándose de forma voluntaria las instituciones que lo desearon, ante lo cual, los datos obtenidos fueron remitidos una vez finalizada la investigación a modo de *informe afectivo de centro*.

Tras planificar y acordar un calendario de actuación junto a los tutores (una sesión de 25 minutos para la administración del cuestionario PANASN y otras dos destinadas a administrar el inventario STCI en su formato de estado y rasgo), procedimos a explicar y administrar los cuestionarios a lo largo de tres días. En el caso del alumnado de primer ciclo (1º y 2º de educación primaria) y/o con necesidades educativas especiales, las pruebas fueron administradas de forma individual y a nivel oral, recurriendo en su caso, a un vocabulario ameno, cercano y comprensible, llegando a hacer uso de pictogramas que contribuyeran a la comprensión de las situaciones propuestas.

Con el fin de evitar respuestas aleatorias, reactividad o deseabilidad social, se matizó que en ningún momento se trataba de un examen, siendo correctas aquellas respuestas que atendían a cómo se sentían o consideraban con independencia a que fuera positivo o negativo. Para la administración grupal se separaron las mesas.

Para profundizar en la posible relación entre afectos positivos y negativos y las distintas facetas medidas en el SCTI (alegría, seriedad y mal humor) se realizó un análisis de correlaciones a partir de la correlación de Spearman debido a la falta de normalidad de las variables. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 19.

Instrumentos

Cuestionario de afectos positivos y negativos (Positive and Negative Affect Schedule) para Niños y Adolescentes, PANASN (Sandín, 2003).

Prueba elaborada por Sandín (2003) para niños y adolescentes a partir de la forma para adultos del PANAS de Watson, Clark y Tellegen (1988). El PANASN, al igual que el PANAS, es un cuestionario de autoinforme de 20 elementos. Diez ítems evalúan el afecto positivo (« *Soy una persona animada, suelo emocionarme* ») y otros diez el afecto negativo (« *Me siento nervioso* »). El cuestionario es cumplimentado por el niño/adolescente teniendo en cuenta la manera en que éste se siente y/o comporta habitualmente, siguiendo una escala de tres alternativas de respuesta, descritas éstas como «Nunca» (1), «A veces» (2), y «Muchas veces» (3). El PANASN se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) se encuentra en rangos de -.12 a -.23 y los coeficiente test-retest son suficientemente altos (.71 y .68 para el afecto positivo y negativo respectivamente) (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

Inventario de alegría State Trait Cheerfulness Inventory (STCI)

Elaborada por Ruch, Köhler y Thriel en 1996, se trata de un instrumento desarrollado para medir las bases cognitivas y afectivas del sentido del humor a través de la evaluación de las dimensiones de alegría (cheerfulness), seriedad (seriousness) y mal humor (bad mood).

En su versión original se constituye a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los valores alfa de Cronbach oscilan entre .56 y .86 por facetas y de 64 a 72 para la totalidad de las escalas.

RESULTADOS

Como podemos observar en la tabla 5, el análisis de correlaciones no paramétricas (Spearman) muestra que existe una relación positiva entre afectos positivos y alegría ($r_s(577) = .216$; $p < .001$), es decir, cuanto más alegre se muestran los alumnos, más alto puntúan en afectos positivos.

TABLA 5. Correlación entre afecto positivo, negativo y rasgos de alegría

		CH	CH1	CH2
AP	Coeficiente de correlación	.216**	.140**	.226**
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000
	N	577	578	577
AN	Coeficiente de correlación	-.017	-.007	-.015
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.675	.870	.715
	N	576	577	576

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la misma forma, la tabla 6 evidencia una relación negativa entre afectos positivos y seriedad ($r_s(578) = -.083$; $p < 0.05$). Así pues, cuanto más puntúan los alumnos en afectos positivos predomina una actitud menos seria.

Incluso, si profundizamos sobre dicha circunstancia puede apreciarse una relación inversa entre afectos positivos y SE2 ($r_s(578) = -.151$; $p < 0.01$), lo que se traduce en una menor presencia de estados de seriedad en el alumnado que puntúa alto en afectos positivos.

Sin embargo, al estudiar la relación entre afectos negativos y tendencia a vivir los acontecimientos intensamente (SE2), los datos arrojan una relación directa ($r_s(577) = .089$; $p < 0.05$).

Consecuentemente, cuanto más se puntúa en afectos positivos predominan en menor medida rasgos de seriedad.

TABLA 6. Correlación entre afecto positivo, negativo y rasgos de seriedad

		SE	SE1	SE2
AP	Coeficiente de correlación	-.083*	.021	-.151**
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.046	.623	.000
	N	578	578	578
AN	Coeficiente de correlación	.079	.010	.089*
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.058	.807	.032
	N	577	577	577

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Por otra parte, al estudiar las relaciones existentes entre afectos positivos y mal humor (BM) se observan diferentes relaciones de carácter inverso. Así pues, tal como se observa en la tabla 7, conforme aumentan las puntuaciones en afectos positivos disminuyen las alusivas a la prevalencia de tristeza ($r_s(578) = -.295$; $p < 0.01$) y seriedad ($r_s(577) = -.206$; $p < 0.01$). De la misma forma se desprende una relación directa entre afectos negativos y mal humor.

Así pues, cuanto más puntúan los alumnos en afectos negativos aumentan las puntuaciones alusivas a la prevalencia de tristeza ($r_s(577) = .086$; $p < 0.05$). Por su parte, las puntuaciones alusivas a la prevalencia de enfado coinciden con altas puntuaciones en afectos negativos ($r_s(576) = .163$; $p < 0.01$).

TABLA 7. Correlación entre afecto positivo, negativo y rasgos de mal humor

		BM	BM1	BM2
AP	Coeficiente de correlación	-.282**	-.295**	-.206**
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	577	578	577
AN	Coeficiente de correlación	.140**	.086*	.163**
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.001	.038	.000
	N	576	577	576

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Al igual que en el estudio de afectos positivos, negativos y rasgos de alegría, al comparar afectos positivos con dicho estado, la tabla número 8 evidencia una correlación directa entre afectos positivos y alegría ($r_s(595) = .131$; $p < 0.01$), pero también, con respecto al estado de serenidad ($r_s(595) = .138$; $p < 0.01$) y personalidad divertida ($r_s(596) = .099$; $p < 0.05$).

TABLA 8. Correlación entre afecto positivo, negativo y estados de alegría

		CH	CH1	CH2
AP	Coeficiente de correlación	.131**	.138**	.099*
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.001	.001	.015
	N	595	595	596
AN	Coeficiente de correlación	-.114**	-.105*	-.091*
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.006	.010	.026
	N	594	594	595

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Continuando con el análisis de datos, la tabla 9 arroja una relación inversa entre afectos positivos y seriedad. Así pues, cuanto mayor es la puntuación referida a afectos positivos, disminuyen las calificaciones alusivas a vivir los acontecimientos intensamente ($r_s(596) = -.103$; $p < 0.05$). Además, los resultados desprenden una relación directa entre afectos negativos y seriedad, referente a que conforme se puntúa más en los primeros, se alcanzan mayores puntuaciones con respecto a seriedad ($r_s(595) = -.097$; $p < 0.05$) y predisposición a vivir los acontecimientos intensamente ($r_s(595) = -.096$; $p < 0.05$).

TABLA 9. Correlación entre afecto positivo, negativo y estados de seriedad

		SE	SE1	SE2
AP	Coeficiente de correlación	-.059	.016	-.103*
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.153	.698	.012
	N	596	596	596
AN	Coeficiente de correlación	.097*	.069	.096*
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.019	.090	.019
	N	595	595	595

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

La tabla 10 refleja la existencia de una relación inversa entre afectos positivos y mal humor. En este sentido, conforme aumentan las puntuaciones en afectos positivos se alcanzan menores puntuaciones con respecto a mal humor ($r_s(596) = -.111$; $p < 0.01$).

Finalmente, si nos detenemos en las puntuaciones obtenidas en términos de afectos negativos emerge una relación de carácter directa o positiva, es decir, conforme se alcanzan mayores puntuaciones en afectos negativos aumentan las puntuaciones con respecto a mal humor ($r_s(596) = .105$; $p < 0.05$)

TABLA 10. Correlación entre afecto positivo, negativo y estado de mal humor

		BM
AP	Coeficiente de correlación	-.111**
Afecto Positivo	Sig. (bilateral)	.007
	N	596
AN	Coeficiente de correlación	.105*
Afecto Negativo	Sig. (bilateral)	.011
	N	595

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Como puede apreciarse, mientras que estados y rasgos de *alegría* muestran relaciones significativas con respecto a afectos positivos, la *seriedad* y *mal humor* (en sus respectivas manifestaciones de estado y rasgo) hacen lo propio con respecto a afectos negativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el estudio correlacional entre bienestar, alegría, seriedad y mal humor, los datos obtenidos en población escolar corroboran las aportaciones de Watson y Tellegen (1985) y Sandín (2003), quienes identificaron la consistencia y carácter independiente de los afectos frente al carácter lineal y continuo con el que tradicionalmente eran caracterizados.

Por su parte, las correlaciones identificadas entre afectos positivos (AP) y alegría (CH); afectos negativos (AN), seriedad (SE) y mal humor (BM), ponen de manifiesto el carácter complementario entre el cuestionario PANASN (Sandin, 2003) y las versiones estado/rasgo del STCI (Rüch, Köhler y Van Thriel, 1996).

Constatada dicha circunstancia cabe esperar que el alumnado que siente y experimenta afectos positivos muestre una mayor predisposición para sentirse alegre con respecto al resto.

Del mismo modo, los educandos que alcanzan puntuaciones relevantes a nivel de afectos negativos percibirán los acontecimientos más intensamente, al tiempo que se harán presentes rasgos y estados tanto de tristeza como de ansiedad.

Ante ello cabe esperar cómo los niveles de bienestar subjetivo no son ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, las correlaciones halladas entre cogniciones y emociones nos llevan a reflexionar sobre su impacto potencial en el aula, o lo que es lo mismo, su influencia en términos de adaptabilidad, rendimiento, afrontamiento académico, autorrealización, relaciones interpersonales y elaboración de atribuciones intra e interpersonales. Todos ellos, aspectos que tal y como expusimos con anterioridad, en conjunto definen la satisfacción académica.

Ante tal circunstancia, la influencia del bienestar en nuestros alumnos constituye un espectro más amplio que el alusivo a la adquisición y promoción de competencias, y es que, el tipo de experiencias vividas junto a las circunstancias personales configura el campo emocional y motivacional que nutre la actividad académica.

Por su parte, la independencia entre afectos positivos y negativos explica que los alumnos puedan experimentar alegría y satisfacción en su grupo de referencia, pero también, ansiedad y estrés ante determinadas áreas o docentes. En este sentido, la activación, desarrollo y promoción de emociones, fortalezas y virtudes se muestra como una auténtica oportunidad desde la cual obtener y desarrollar agentes amortiguadores ante la adversidad.

De la misma forma, el profesorado no se muestra independiente con respecto a dicha circunstancia, pues la forma de entender e implantar su praxis (estilo docente) se encuentra contaminada por factores afectivos y emocionales.

En consecuencia a todo lo anterior, el estudio del bienestar pedagógico como paso previo a la constitución de una institución escolar positiva concierne a los tres grandes agentes: docentes, familias y alumnos.

En este sentido, Soini, Pyhältö y Pietarinen (2010) demostraron cómo la comunidad educativa constituye una variable fundamental para proporcionar apoyo cognitivo, afectivo y emocional, pues como entorno social, crea y promueve redes de ayuda nutridas por la colaboración.

Sin embargo, el contexto escolar tiende a fluctuar en torno a dos dimensiones: por una parte, la autonomía pedagógica y organizativa conferida al centro y por otra, la regulación externa (De Pablos y González, 2012).

Por consiguiente, fruto de la interacción entre ambas dimensiones, aspectos como el liderazgo, continuidad y carga lectiva darán lugar a que el trabajo docente sea caracterizado bajo descriptores tales como autonomía, alegría, dinamismo, autorrealización y vitalidad, o por el contrario, ansiedad y estrés.

Al efecto, Marchesi (2008) argumenta que las emociones del profesorado son el resultado de la interacción con respecto a alumnos, compañeros de trabajo, demandas y exigencias del sistema educativo.

Realizada dicha aclaración, el estudio del bienestar subjetivo y emocional en contextos escolares supone atender a un constructo más amplio como es el *bienestar pedagógico*, concepto que bajo nuestro punto de vista se constituye más allá de la valoración cognitiva, afectiva y emocional de los distintos agentes que componen la comunidad escolar.

De hecho, con este término tampoco aludimos al mero hecho de alcanzar la plenitud al tiempo que se desarrollan aspectos como la autoestima, motivación, satisfacción y autorrealización. Hablamos sobre un cambio complejo en torno a las señas de identidad y cultura de centro; aspectos estructurales, organizativos, metodológicos y personales.

Bajo dicha circunstancia y comenzando por el *estilo docente* como variable de satisfacción en el alumnado, estudios como los aportados por Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) enfatizan como la interacción negativa entre ambos no solo afecta al rendimiento y calidad de los aprendizajes, sino además, al tipo de comportamientos en sociedad. Por el contrario, cuando el alumnado siente que sus opiniones son escuchadas y respetadas por el resto de agentes que participan en el aula, su actitud tiende a mostrarse más positiva, lo cual, no solo repercute en el clima emocional docente sino en el bienestar psicológico del resto de compañeros de aula (Meehan, Hughes y Cavell, 2003)

Del mismo modo, teniendo en cuenta que la satisfacción escolar favorece el desarrollo de un sentimiento de identidad y responsabilidad ante el aprendizaje, las *normas de aula* se convierten en un poderoso agente en torno al cual garantizar un clima facilitador del trabajo escolar. No obstante, de no ser implementadas de forma clara, consistente y equitativa, ello puede mostrarse de forma contraproducente por afectar al ajuste emocional del alumnado (Way y Robinson, 2003)

Por otra parte, la forma mediante la cual el docente *implementa y desarrolla* el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiende a caracterizar y condicionar entre iguales la emergencia de redes de ayuda, cohesión y apoyo (Ghaith, 2003 y Negro, 2012).

Así pues, metodologías basadas en trabajo cooperativo contribuyen a enfatizar los beneficios resultantes al trabajarse objetivos de forma común y en pequeño grupo. Frente al trabajo individual se refuerza el logro colectivo al tiempo que se considera el error como una auténtica oportunidad para avanzar y reestructurar el planteamiento inicial. Consecuentemente cabe esperar como el logro individual tiende a repercutir en el clima del aula potenciando la competitividad y sancionando el error.

Ello no representa sino la evidencia de la *teoría de interdependencia social* (Johnson y Johnson, 2005), según la cual, la estructuración de contenidos de forma competitiva y cooperativa favorece la emergencia de dos fenómenos escolares totalmente opuestos. En el primer caso, el alumnado tiende a ocultar procedimientos, recursos e información, lo que en definitiva, afecta a la calidad del aprendizaje. Por el contrario, el trabajo conjunto y cooperativo facilita condiciones de aprendizaje mediante las cuales potenciar el éxito de cada miembro del grupo al tiempo que se descubren, activan, implementan y enriquecen las capacidades individuales en beneficio de las colectivas.

De hecho, las distintas *fórmulas de agrupamiento* tienden a predisponer la emergencia de sendos tipos de emociones, que de una u otra forma, condicionan el bienestar en el aula. En este sentido, numerosas investigaciones muestran como los estudiantes agrupados con compañeros caracterizados por el éxito escolar tienden a mostrarse más autónomos y entusiasmados, lo que contrasta en el caso contrario (Esposito, 1973; Oakes, Garnoran y Page, 1992; Robinson, 2012). Ante ello, una hipótesis de partida podría residir en la circunstancia de que la baja autoestima y emociones negativas podrían contribuir a maximizar un sentimiento de incompetencia irreal frente los logros del resto de compañeros.

Como hemos expuesto, son múltiples las variables que influyen en la configuración de la satisfacción escolar en términos de *bienestar pedagógico*, si bien, desde la perspectiva de la psicología positiva, las escuelas deben configurarse como instituciones promotoras del bienestar y satisfacción escolar al tiempo que se potencias fortalezas, virtudes y competencias académicas.

Para ello, Huebner, Gilman, Reschly y Hall (2009) proponen varios criterios de calidad.

El primero de ellos hace referencia a la necesidad de apreciar y potenciar la importancia del bienestar en el éxito académico, para lo cual, habrá que modificar la *cultura pedagógica* del equipo docente. Así pues, solo cuando se haya desplazado el foco de interés hacia las potencialidades del alumno, su dimensión emocional, fortalezas y virtudes, aun en presencia de la diversidad que caracteriza a nuestras aulas, se podrá hablar de alumnos emocionalmente saludables.

Hablamos sobre la necesidad de facilitar las condiciones necesarias para que el alumnado perciba un *sentimiento de autoeficacia* frente a la indefensión aprendida, la importancia de estudiar los *problemas de conducta* en torno a las variables ecológicas implícitas, pero sobre todo, analizar variables facilitadoras de un adecuado *clima social* en el aula, entre aulas y fuera de las mismas.

En segundo lugar, con el fin de facilitar la transición entre etapas, el ajuste ante experiencias escolares y satisfacción ante los resultados obtenidos, habrá que prestarse mayor interés y valor a variables de personalidad como la *motivación* al tiempo que se analizan las *habilidades e intereses* del alumnado. El resultado, estudiantes satisfechos intrínsecamente que mostrándose motivados y conocedores de sus fortalezas y virtudes, son capaces de promover su propio crecimiento (Seligman, 2011).

Del mismo modo, un tercer aspecto reside en la necesidad de facilitar el *apoyo* entre docentes y *relaciones* entre iguales. Solo así, métodos instruccionales caracterizados por el trabajo cooperativo permitirán crear redes de interacción positiva que optimizando aprendizajes, facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que se adquiere una mayor comprensión y responsabilidad ante los objetivos escolares.

Esto último se encuentra relacionado con un cuarto principio, el alusivo a la necesidad de plantear enseñanzas *funcionales y significativas* que realcen la motivación al tiempo que se demoran gratificaciones. Para ello habrían que

optimizarse esfuerzos durante la planificación y evaluación de programas que consideren a los alumnos como miembros de grupos más allá de la dimensión individual. Además, ello contribuiría a la emergencia de redes de apoyo a través de las cuales amortiguar situaciones socioeducativas caracterizadas por la vulnerabilidad.

Como observamos, la psicología positiva aguarda una serie de principios y objetivos perfectamente compatibles con la política y práctica educativa, pues pretende enriquecer los conceptos de escolarización, procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones humanas y crecimiento personal.

Al efecto, Schreiner, Hulme, Hetzel y López (2009) nos hablan sobre cómo la *motivación* estudiantil para involucrarse y crecer en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el principal reto de los educadores. Sin embargo, al analizar los principios de la psicología positiva que se desprenden de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) es posible diseñar un ambiente escolar que favorezca la motivación intrínseca y un compromiso de aprendizaje. Y es que, una educación basada en la activación y promoción de fortalezas ha de partir de la premisa de que el alumnado se caracteriza por algún tipo de talento, que bajo la adecuada motivación, influirá en el grado de compromiso, niveles de aprendizaje, rendimiento académico y persistencia más allá de las etapas de carácter obligatorio.

En este sentido, siguiendo a Vázquez y Hervás (2008) se proponen cuatro estrategias para fomentar tales aspectos:

1. Desarrollar un sentido de comunidad de aula y centro que conecte caminos destinados a aumentar aprendizajes al tiempo que se enfatizan fortalezas y virtudes.
2. Construir emociones positivas a través de experiencias de aprendizaje activo que partan de las experiencias y conocimientos previos.
3. Potenciar la creatividad, curiosidad y aprendizaje por descubrimiento de acuerdo a las expectativas sobre sí mismo.

4. Incrementar la autoeficacia académica a través de una retroalimentación constructiva.

Continuando con Schereiner et al. (2009), el *asesoramiento académico* constituye otra de las actuaciones destinadas a que los alumnos vayan descubriendo a través de sus fortalezas y virtudes aquellos talentos que los caracterizan. Gracias a ello se promocionará un sentimiento de confianza a través del cual mostrar un pensamiento de carácter expansivo que dinamice las habilidades necesarias para abordar tareas, adquirir nuevas habilidades, conocimientos, e incluso, ayudar al alumnado a aplicar o generalizar sus fortalezas ante situaciones nuevas o desafiantes.

Del mismo modo, el liderazgo constituye una variable fundamental para combatir la indefensión aprendida pues como afirman Luthans y Avolio (2003), los alumnos que actúan como líderes engendran emociones positivas, estimulan virtudes como la esperanza y refuerzan valores. Para ello, previamente habrá que trabajar la identificación y manejo de fortalezas y virtudes, introducir actividades que potencien el aprender a pensar y sobretodo, promover situaciones en las que deban identificar, reconocer e interiorizar fortalezas implícitas en otros compañeros y la propia institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P., Martínez, R., De Haro, R., Berruezo, P.P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 63*, 207-242
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 30, 6*, 625-44.
- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. En Forgas J.P. e Innes J.M. (Eds), *Recent advances in Social Psychology: An international perspective*. North Holland: Elsevier.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 385-400.
- Cabrera, P., Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 23-34
- Castro, M., Guirao, J.M y Arnáiz, P. (2003). Alumnos en riesgo de exclusión social: la integración escolar de grupos culturales minoritarios en la región de Murcia. *Bordón. Revista de pedagogía, 55*, 61-80.
- Carpena, A. y López, O. (2012). Afectos positivos en Educación Especial: un estudio piloto en la etapa de Transición a la Vida Adulta. En Fernández, E. y Rueda, E. (2012). *La educación como elemento de transformación social*. Valladolid. Asociación universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

- Carr, A. (2004). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de prevención*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Cook, T., Murphy, R. & Hunt, H. (2000). Corner's School Development Program in Chicago: A Theory Based Evaluation. *American Research Journal*, 37, 535-597.
- Comellas, M.J. (2013). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona. Octaedro.
- Danielsen, A., Samdal, O., Hetland, J. & World, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Education Research*, 38, 303-318.
- Delors, J., Mufti, Al., Amagi, I., Carnerio, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, L., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. & Nanzhao, Z. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana.
- De Pablos y González (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.
- De Haro, R. y Arnáiz, P. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 107-120.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. En Lopez, S. y Snyder C. (eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). Nueva York: Oxford University Press.
- Diener, E., Emmons, A., Larsen, R.G., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale measure of life satisfaction. *Journal of Personality assessment*, 49, 71-75.

- Esposito, D. (1973). Homogeneous and heterogeneous ability grouping: principal findings and implications for evaluation and designing more effective educational environments. *Review of Educational Research*, 43, 163-179.
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fürh, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor*, 15, 283-304.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Fredrickson, B., y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313-332.
- García, F.J y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 11 (4), 73-87.
- Gaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45 (1), 83-93.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Madrid: Narcea.

- Gilman, R. & Huebner, E. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 178-183.
- Gilman, R. & Huebner, E. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 311-319.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, P., Múñiz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15 (3), 471-477.
- Hervás, G. (2009). psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41.
- Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being, *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Huebner, E., Suldo, S. & Valois, R. (2003). Psychometric Properties of Two Brief Measures of Children's Life Satisfaction: *The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)*. Paper prepared for the Indicators of Positive Development Conference. Accedido el 28 de febrero de 2014 en http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2013/05/Child_Trends2003_03_12_PD_PDConfHSVP.pdf.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. (2001). Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. Accedido el 25 de febrero de 2014 en <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc>

Huebner, E., Seligson, J., Valois, R. & Suldo, S. (2006). A review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 79, 477-484.

Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. (2009). Positive Schools. En Lopez, S. y Snyder C. (eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561-568). Nueva York: Oxford University Press.

Huebner, E., Suldo, S. & Valois, F. (2003). Psychometric Properties of Two Brief measures of Children's Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). For Indicators of Positive Development Conference, March 12-13. Accedido el 28 de febrero de 2014 en <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc>

Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis, L. Feldman & J. Haviland, J. (Eds.), *Handbook of Emotions*, London: Guilford Press, pp., 417-435.

Johnson, D.W. & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 131, 285-358.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE)

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

- Lewis, A., Huebner, S., Malone, P. & Valois, R. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 40, 249-262.
- Lledó, A., Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 5, 96-109
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003). Authentic Leadership: A positive developmental approach. En Cameron, K., Dutton, J. y Quinn, R. (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). San Francisco: Barret-Koehler.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 55-56, 69-78.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as a compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Mejías, A., Martínez, D. (2008). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10,16-24.
- Mortimore, J. & Mortimore, P. (1984). *Secondary School Examinations*. Bedford Way Papers. Institute of Education.
- Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nickerson, A. & Nagle, R. (2004). The influence and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.

- Oakes, J., Garnoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: opportunities, consequences and meanings. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research in Curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan Publishing and Co.
- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. En P.R. Pintrich y M.L. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement. Motivating students, improving schools: the legacy of Carol Midgley*, 233-263. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. (2005). Assessment of character strengths. En Koocher, G., Norcross, J. y Hill, S. (eds.), *Psychologists' desk reference* (2ª ed., pp. 93-98). Nueva York: Oxford University Press.
- Proctor, C., Linley, P. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento: aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Roeser, R. y Eccles, J. (2000). Schooling and mental health. En A.J. Sameroff, M. Lewis, y S.M. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*, 2, (135-156). New York: Plenum.
- Rüch, W., Köhler, G. y Van Thriel (1996). Assessing the humorous temperament: Construction of the facet and standard trait forms of the State Trait Cheerfulness Inventory - STCI. En W. Ruch (ed.), *Measurement of the sense of humor [special issue]. Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 303-339.
- Rüch, W., Köhler, G. y van Thriel, C. (1997). To be in good or bad humor: Construction of the state form of the State Trait Cheerfulness Inventory-STCI. *Personality and Individual Differences*, 22, 477-491.

- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryff, C. y Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder, C. y López, A. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Santos, M. (2009). *La educación como búsqueda: filosofía y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN), *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 2, 173-182.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schreiner, L., Hulme, E., Hetzel, R. y Lopez, S. (2009). Positive Psychology on Campus. En Lopez, S. y Snyder C. (eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 569-578). Nueva York: Oxford University Press.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. (2011). *Niños optimistas. Como crear las bases para una existencia feliz*. Barcelona: Debolsillo.
- Soini, T., Pyhältö, K. y Pietarinen, J. (2010) Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 16 (6), 735-751.
- Sommer, K., Hösli, K., y Ruch, W. (2007.) The temperamental basis of sense of humor in children and youth: Measurement of cheerfulness, seriousness and bad mood. Poster presented at the *10th Congress of the Swiss Society of Psychology, September 13-14 2007*, University of Zurich, Switzerland.

- Suldo, S.M. y Huebner, E. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?. *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Vecchio, G., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. y Caprara, G. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807-1818.
- Way, N., Reddy, R. y Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal Community Psychology*, 40, 194-213.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235
- Way, N. y Robinson, M.G. (2003). Effects of perceived family, friends, and school experiences on change in self-esteem among urban, low-SEF adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324-346.
- Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Psicología Científica*. Accedido el 13 de febrero de 2014 en <http://psicologiacientifica.com>.

Capítulo 5

CREATIVIDAD Y ALEGRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*“Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que
algún día cada una encuentre la suya”*

(Antoine de Saint-Exupéry en “El Principito”)

Resumen

A lo largo del S.XX el constructo *creatividad* ha sido objeto de tantas investigaciones como de seguidores y ataques apasionados. Durante décadas fue utilizado como atributo alusivo a las personas más inteligentes o capaces, si bien, los estudios y corrientes actuales posicionan dicho concepto como una variable independiente con respecto al constructo *inteligencia*.

Frente a toda concepción innatista, hablar sobre creatividad desde el punto de vista educativo supone atender a la personalidad del alumno, el contexto que lo rodea, el proceso creativo y el producto resultante, todos ellos, aspectos que nos obligan a considerar nuevas variables ante todo intento de explicar la génesis y desarrollo de la misma.

Llegado a este punto y advirtiendo la gran cantidad de estudios que han demostrado la influencia de la creatividad con respecto a rendimiento académico, atendiendo a una perspectiva más vital que escape de lo meramente instrumental, se nos plantea la necesidad de estudiar las posibles relaciones entre los rasgos de *seriedad, alegría y mal humor* con respecto a las producciones creativas del alumnado. Ante tal loable empeño, en este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos tras la implementación del cuestionario STCI-R y subpuebas figurativas del Test de Torrance. Los resultados evidencian la existencia de relaciones significativas entre rasgos de *alegría, fluidez, flexibilidad y originalidad*. Por su parte, el mal humor coincide con la presencia de bajas puntuaciones en fluidez y flexibilidad. No se evidencian diferencias con respecto a la variable elaboración.

Palabras clave: *creatividad, alegría, mal humor, fluidez, flexibilidad, originalidad.*

Abstract

Throughout the twentieth century the creativity construct has been subject to many investigations as well as passionate followers and attacks. For decades it was used as attribute alluding to the most intelligent or capable people, although new studies and current trends position that concept as an independent variable with respect to intelligence construct.

Working creativity in education concerns student's personal skills, the context, creativity process and performances; these aspects bring new ideas for creativity.

At this point, we need to study relationships between seriousness, joy, bad-temper and students' creativity productions. For this purpose, in this chapter, data obtained have been presented and analyzed after questionnaire STCI-R and the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). On the one hand, results show significant links among joy, fluency, flexibility and originality. On the other hand, bad temper coincides with low scores of fluency and flexibility. There aren't differences in the variable elaboration.

Key Words: *creativity, joy, moodiness, fluency, flexibility, originality.*

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos sobre creatividad, quizás, nos estemos refiriendo a una de las manifestaciones más remotas que nos han acompañado a lo largo de nuestra existencia. Con dicho término aludimos a los propios orígenes de la humanidad, cuando la adaptación, no era sino garantía de supervivencia.

Ubicados en la *Antigüedad Clásica*, el concepto de *creatividad* quedó restringido al campo del arte para designar a unos pocos cuyas obras parecían precedidas por un *don*, *talento*, *genialidad* o *maestría*. Así pues, es en la época dorada de la filosofía cuando los poetas son definidos como auténticos y verdaderos creadores, al considerar, que por inspiración divina pueden reconstruir el mundo a través de la belleza del lenguaje.

Por otra parte, más allá del valor adaptativo o expresivo de la creatividad, la felicidad constituye y ha constituido una de las metas de la humanidad, siendo Aristóteles, quien allá por el siglo IV ac. en el libro *Ética a Nicómaco*, definió la misma como el resultado de un esfuerzo que, orientado a alcanzar la perfección, representaba la realización de sí mismo con respecto al verdadero potencial.

En virtud de todo lo anterior cabe preguntarse si la creatividad nace o se hace. Y en todo caso, si existe alguna relación entre creatividad y alegría. Así pues, tenemos constancia que la discapacidad auditiva o visual no ha impedido componer obras musicales de gran trascendencia (Beethoven y Joaquín Rodrigo respectivamente) y que grandes científicos e investigadores del siglo XX han visto precedida su historia académica desde el fracaso escolar. Sin embargo, en 1915 Einstein formuló la *Teoría de la Relatividad* y nunca sabremos en qué medida la genética, fenómenos sociales y dificultades de aprendizaje favoreció dicha aportación. Del mismo modo desconocemos si dicha teoría hubiera variado en algún aspecto si su precursor hubiera tenido una vida más feliz.

En relación al carácter genético y/o ambiental de la creatividad, la comunidad científica acepta la influencia de la persona, el proceso, producto y ambiente como variables explicativas en la génesis creativa (Martín y López,

2010). Sin embargo, bajo dicho modelo caben ser estudiadas posibles relaciones entre creatividad y alegría.

Continuando con esta contextualización a título introductorio, otro de los grandes tópicos que ha caracterizado a la creatividad ha sido su asociación indisoluble con el concepto de inteligencia, al argumentar, que solo las personas más inteligentes eran capaces de pensar y producir creativamente. Sin embargo, la existencia de bajas correlaciones entre inteligencia y rendimiento académico no solo terminó cuestionando dicha afirmación, sino que además, inició nuevos modelos y tendencias sobre las que se asientan las concepciones actuales (López y Navarro, 2010).

Entre dichos prolegómenos se encuentra Guilford (1950), quien demostró que el pensamiento divergente no era evaluado con los instrumentos psicométricos destinados a evaluar inteligencia, o dicho de otra forma, que la inteligencia constituye un constructo amplio en el cual queda emplazado la creatividad.

En otra línea, Wallach y Kogan (1965) aportaron que dichos constructos no eran sino *“dos partes de un mismo conjunto que encajan la una en la otra”*, con lo cual se termina de demostrar su carácter independiente.

Situándonos en el campo educativo, Gelzels y Jackson (1962) desarrollaron una de las investigaciones que si bien han sido objeto de numerosas críticas, han servido de modelo en nuevos trabajos. Y es que, tras evaluar a dos grupos de niños (uno con alto Cociente Intelectual y otro con elevados niveles de creatividad) se puso de manifiesto la baja correlación entre ambos constructos. De hecho, hemos de destacar que tras solventar dichas críticas, dichos hallazgos fueron refutados en un nuevo estudio por Alonso (2000).

De forma paralela, Torrance (1962) reproducirá dicha investigación apreciando que un cierto nivel intelectual es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la creatividad, lo cual, es conocido como la *Teoría del Umbral*, al argumentar, que a partir de un determinado CI (en concreto 115-120) creatividad e inteligencia ganan en independencia.

Sin embargo, habremos de esperar a Renzulli (1977) para que se considere el trinomio creatividad, inteligencia y personalidad, proponiendo que en ocasiones pueden llegar a superponerse. Fruto de ello, en 1978 formulará el *Modelo de los tres anillos*, donde creatividad, inteligencia y persistencia ante la tarea tienden a manifestarse juntos o por separado. En consecuencia, mientras que en un extremo el alumno altamente creativo es capaz de producir ideas y variadas, el persistente tiende a desarrollar un estilo de aprendizaje memorístico

Desde otra perspectiva, Weisberg y Alba (1981) y Sternberg y O'Hara (1988) proponen que inteligencia y creatividad no constituyen sino una realidad integrada, dos expresiones de la capacidad mental nutridas por diferentes recursos ante el fin que las activa. Hablamos pues de una perspectiva claramente cognitivista desde la cual se aboga la importancia de ambos constructos al percibir, organizar, recuperar y reconstruir la información del entorno.

Finalmente, desde las investigaciones más recientes contextualizadas desde el campo que nos ocupa, el educativo, y en especial la educación primaria, López Martínez y Navarro (2010) aplicaron una metodología cuasi-experimental con un grupo experimental y otro de control, sin llegar a apreciar mayores incrementos en creatividad en alumnos con elevado cociente intelectual, lo que una vez más sitúa a la creatividad como constructo independiente de la inteligencia.

Actualmente, la importancia atribuida al desarrollo creativo y afectivo del alumnado forma parte de un proyecto más amplio como es el desarrollo integral, lo cual, se hace evidente en el continuum de reformas educativas que desde los años setenta han acontecido en el Sistema Educativo Español.

En este sentido, en el Art. 18.1 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), se destacó la importancia de que las enseñanzas, más allá de lo meramente memorístico e instrumental, debían ir dirigidas al desarrollo de la originalidad y creatividad de los escolares, para lo cual, había de impulsarse el trabajo en equipo entre docentes y alumnos.

Por su parte, mientras que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), no hace mención explícita a creatividad, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) atiende a la misma en su preámbulo al afirmar que esta constituye un valor fundamental en una sociedad que tiende hacia la universalización y desarrollo, llegando a considerarla como principio (Art. 1) y objetivo (Art. 15) que guíe las enseñanzas.

Sin embargo, tendremos que esperar a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para que el desarrollo creativo y afectivo sea reconocido de forma interdependiente para lograr el bienestar y desarrollo personal (Art. 16), abogándose incluso por la curiosidad y sentido crítico hacia el aprendizaje como objetivo a conseguir en la etapa de educación primaria (Art. 17)

Por último, la reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), reconoce claramente en el título IV de su preámbulo como las habilidades cognitivas, aunque imprescindibles, dejan de ser suficientes ante una sociedad cambiante, siendo necesario estimular y adquirir desde edad temprana competencias transversales como el pensamiento crítico, entusiasmo, constancia y aceptación del cambio, estos últimos, descriptores de creatividad, término al cual se refiere de forma explícita.

Incluso, en el Art. 17b se introduce un aspecto sumamente interesante, pues a diferencia de las Leyes previamente comentadas, en términos curriculares y competenciales se habla sobre la importancia de desarrollar una actitud de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, *creatividad en el aprendizaje* y espíritu emprendedor.

Tras todo lo anterior no solo se pone de manifiesto el papel activo que se espera del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además, el valor que cobra la creatividad como aspecto favorecedor de los aprendizajes y el adecuado desarrollo afectivo.

En función de todo lo anterior, en el presente capítulo pretendemos identificar la posible interdependencia entre los constructos de creatividad, alegría, seriedad y mal humor.

1. Creatividad en el ámbito educativo: concepto, componentes y evaluación

La creatividad como objeto de estudio se remonta al primer tercio del siglo XX cuando precisamente, tal y como se ha expuesto con anterioridad, la psicometría o estudio de la inteligencia contribuyó a su disertación científica.

Su primer acercamiento desde el punto de vista educativo tendrá lugar por el profesor Robert Crawford, quien en la Universidad de Nebraska, allá por los años treinta terminó implementando el primer curso sobre creatividad. Para ello propuso la técnica de *listado de atributos*, y es que, este concebía el proceso creativo como la posibilidad de cambiar un atributo o cualidad de un objeto, o lo que es lo mismo, trasladar un atributo de un objeto a otro.

Dichos atributos se referían al *procedimiento* (por ejemplo, identificar alternativas eficientes para resolver un problema), *producto* (elegir un objeto para posteriormente identificar sus componentes físicos, describir las funciones de cada uno de los mismos y determinar cuáles son esenciales pudiéndose mejorar) o los propios *servicios* (identificando problemas en el contexto y ofreciendo soluciones).

Como en otros constructos de carácter psicológico, existen tantas conceptualizaciones como aspectos implícitos. Así pues, siguiendo el trabajo recopilatorio de Esquivias (2004), a continuación procedemos a destacar algunas de las aportaciones más relevantes hasta nuestros días.

En 1945, Weithermer restringirá la creatividad con el producto final que prosigue una acción, lo cual, nos lleva a una concepción reduccionista. Así pues, habremos de esperar a 1950 para que Guilford comience a sentar las bases de la misma como proceso al ofrecer cuatro descriptores de la persona creativa, esto es, fluidez (facilidad para producir ideas), flexibilidad (categorías diferentes sobre las cuales clasificar las anteriores), originalidad (carácter inédito de las mismas) y pensamiento divergente.

De forma simultánea, Thurstone (1951) aludirá explícitamente a la creatividad como un proceso mediante el cual formular ideas o hipótesis que tras ser verificadas y comunicadas, acapara en un producto hasta entonces novedoso, poco convencional o desconocido.

Posteriormente, dicho término será universalizado a la especie humana con Rollo May (1985), quien en los albores de los años setenta, en sus publicaciones sobre psicología de la personalidad afirmará que la creatividad no es una virtud característica de los artistas, sino de la humanidad.

Sin embargo, el concepto de novedad seguirá estando presente con Rogers (1978) al alegar en 1959 que esta consiste en la emergencia de productos nuevos, o Getzels y Jackson (1962) quienes hablaban de una habilidad que permite producir formas nuevas e incluso reestructurar situaciones estereotipadas.

Incluso, el propio Freud propone en 1963 que la creatividad concibe su génesis en un conflicto inconsciente fruto de la reducción de la tensión vinculada a la sexualidad infantil sublimada.

En 1969, desde una óptica claramente evolutiva, Piaget argumentará que creatividad no es sino la expresión final del juego simbólico de los niños, con lo cual, dicho concepto vuelve a restringirse a unos pocos pues fruto de ciertos hándicaps, algunos alumnos no llegan a desarrollarlo, si bien, la práctica educativa demuestra que ello no les impide resolver problemas.

Para hablar de creatividad como comprensión y control del entorno habremos de esperar a mediados de los años sesenta, cuando Torrance (1966), la define como un proceso mediante el cual la persona se vuelve sensible ante los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, lo cual, le lleva consecuentemente a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, llegando incluso a cuestionarlas y modificarlas antes de comunicar los resultados.

Más allá de la *“innovación valiosa”* propuesta por Marín (1980) o *“la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”* (Marín y De la Torre, 1991), desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (1999) nos

habla sobre como algunas personas pueden ser muy originales e inventivas en un determinada inteligencia (matemática) sin ser especialmente creativa en otra (ej. lingüística).

Como hemos podido apreciar, el hecho de ofrecer una definición de creatividad universalmente aceptada resulta complejo por varios motivos. La primera circunstancia alude al objeto de estudio (¿la persona? ¿el proceso? ¿el producto? o ¿el ambiente?). Por otra parte, el contexto en el que se vertebra contribuye a la emergencia de una u otra conceptualización.

Todo ello ha dado lugar a que Alonso (2000) equipare dicha situación con el descubrimiento de la electricidad, argumentando que nadie sabía qué era, si bien, se tenía una clara experiencia de su descarga.

Sin embargo, resultan interesantes las conclusiones referidas por Huidobro (citada por Navarro, 2008) en cuya Tesis, al revisar las definiciones aportadas por los investigadores más relevantes del ramo, seleccionó factorialmente los adjetivos más recurridos. En este sentido, desde el punto de vista de la *persona* se pone de manifiesto como esta alude a una combinación de características que favorecen la metacognición.

En alusión al *proceso*, emerge desde la propia interpretación de una situación problemática donde de forma flexible y reflexiva, se ofrecen distintas soluciones hasta implementar aquella que en principio responde con mayor efectividad.

Con respecto al *producto*, esta responde a la necesidad de ofrecer o producir algo nuevo que caracterizado por una rareza estadística y transformación radical del estado de la cuestión, genere suficiente transcendencia e impacto.

Por último, se refiere al *contexto*, activándose e implementándose en función del tipo de circunstancias que rodean a la persona y al producto, caracterizándose por estar condicionado en función de la disponibilidad de recursos económicos, formativos, culturales así como presencia de modelos adecuados y ausencia de obstáculos

En consonancia a todo lo anterior, desde una perspectiva integrada nos ofrece la siguiente definición sobre creatividad:

“Concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo. Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además, la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones y le facilite los recursos necesarios” (Huidobro, 2002).

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, más allá de un sustantivo, Navarro (2008) concibe la misma como *“la cualidad de una persona que surge de la constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales, capacitándola para utilizar la metacognición de un modo óptimo; la cualidad de un proceso que comienza con la percepción de la persona sobre la necesidad de dar respuesta a un fallo, hueco, o descompensación en el funcionamiento o conocimiento de algo; la cualidad de un producto que supone una transformación radical respecto de su estado anterior o de lo conocido; así como la cualidad del ambiente o contexto que facilita recursos, presenta modelos y evita obstáculos, para que la persona utilice aquella metacognición de forma óptima”*.

Partiendo de esta última definición, a continuación procedemos a analizar detenidamente cada una de los componentes implicados:

a) *La persona*

Siguiendo a De Prado (2003), de una u otra forma, todas las personas somos o podemos ser creativas. Así pues y partiendo de una dimensión puramente biológica, no es suficiente que nuestro sistema sensorial funcione adecuadamente y que nos ofrezca información del entorno, pues sin curiosidad, sensibilidad o interés por conocer y comprender el porqué de las

cosas, resulta difícil identificar un problema como interesante (Csikszentmihalyi, 2006a).

Así pues, alumnos con déficits motores, sensoriales e incluso, con dificultades de aprendizaje asociadas a inteligencia límite, llegan a mostrar una mayor sensibilidad y habilidad para resolver de forma divergente determinadas situaciones. De no ser así, grandes científicos e investigadores con déficits sensoriales, patologías psíquicas o que atravesaron un momento de especial vulnerabilidad, no hubieran aportado las obras y teorías que han trascendido hacia la universalidad, lo que De la Torre (2006) denomina *creatividad paradójica*.

Pero aun así, aprendizaje y desarrollo no constituyen conceptos indisolubles, pues tal y como demuestra Herran (2003), la evolución biológica en base a la incontrolable impronta genética no es suficiente, pues durante los primeros años, aprendizaje y creatividad tienden a ir ligados al desarrollo personal hasta tal punto, que el pensamiento y producción creativa tiende a exteriorizarse conforme se avanza en edad (Herran, 2006).

Más allá de la biología se encuentra la personalidad del alumno, si bien, adolecemos de estudios que concreten que rasgos favorecen la misma. Al efecto, Corbalán, Martínez y Limiñana (2006) afirman *que lo que la creatividad va a deber a las diferencias de personalidad, va a ser la historia personal y perfil concreto de creatividad de cada sujeto: el distinto nivel o forma o estilo de creatividad, así como el hecho de la inhibición de la personalidad a partir de determinados rasgos*.

De forma más concreta, desde el campo de la personalidad, Amabile (2011) sitúa la motivación como una de las variables que explican con mayor relevancia la génesis creativa. En esta línea llega a argumentar que si bien el exceso de motivación extrínseca constituye uno de los enemigos más poderosos ante el pensamiento divergente, aun en pequeñas dosis, esta tiende a inutilizar el auténtico potencial.

Finalmente, López y Navarro (2010) incluyen los siguientes descriptores como características alusivas al alumno creativo: saben que poseen dicha

creatividad, son originales, independientes, asumen riesgos, muestran curiosidad y energía por aprender, destacan en el sentido del humor, muestran interés por la novedad y las artes e incluso, mayor flexibilidad y apertura mental al enfrentarse con las situaciones o tareas planteadas.

El contexto

La creatividad no parece constituir un rasgo del individuo, sino que es una actividad del mismo basada en el contexto social y cultural que lo rodea (Monreal, 2000 y De la Torre, 2006a). Incluso, lo que hoy parece que es creativo, puede que pase inadvertido ante las creaciones del mañana (Csikszentmihalyi, 2006).

Además, cuando hablamos de creatividad esta no emerge de forma ingenua, altruista o incluso inocente, pues se encuentra condicionada por los fenómenos y cambios sociales así como factores de corte ambiental y social que rodean al individuo (De la Torre, 2006b). Incluso, cuando nos referimos al escenario educativo, esto es, el colegio y el aula, resulta difícil su desarrollo ante un ambiente coercitivo (Gervilla, 2006).

En relación a qué elementos, factores o variables influyen en la génesis y desarrollo creativo, Huidobro (2002) identifica los siguientes: acceso a la formación en el campo en el cual se va a intervenir, disponibilidad de recursos (económicos y culturales), exposición a variedad de modelos y parangones durante la niñez, reconocimiento de conductas creativas durante el desarrollo, ambiente familiar y/o social que fomente el individualismo y ausencia de obstáculos u otro elemento de presión social de carácter externo.

Por su parte, González (2006) destaca tres dimensiones que interactuando entre sí, explican un ambiente educativo creativo.

La primera de ellas hace referencia al *ambiente psicosocial*, del cual depende el sentido de identidad, nivel de libertad, seguridad y autonomía. Es en este nivel donde nace el interés o asombro así como un vínculo de afectividad entre las personas.

A continuación se encuentra el ambiente didáctico, cuyos actores (comunidad educativa), espacios y materiales favorecen en mayor o menor medida la formulación, reformulación e indagación.

Por último se encuentra el ambiente físico, el cual a su vez dinamiza las dimensiones anteriores.

El Producto

¿De qué depende que una aportación sea concebida o no como creativa? Siguiendo Hiudobro (2002), esta debe responder a la novedad, adecuación o aprobación de las personas pertenecientes al contexto en el cual ha tenido lugar, carácter inusual (rareza implícita) y transformación.

Como podemos anticipar, quizás sea este componente el que genere un mayor debate ante la subjetividad de los indicadores o criterios utilizados para catalogar o denominar las producciones alusivas al pensamiento divergente. Es por ello, por lo que Menchén (2009) corrobora la necesidad de que cada campo o ámbito proponga su propio catálogo de indicadores o criterios.

El Proceso

A pesar de su lejanía en el tiempo, las aportaciones de Wallas (1926) siguen estando vigentes al explicar los pasos o fases que subyacen a la creatividad.

La primera de ellas, denominada *preparación*, se refiere al proceso mediante el cual se obtiene información, tras lo cual, en virtud de los conocimientos disponibles se plantea el problema. Podríamos decir que durante la misma se produce una búsqueda continua de información al tiempo que se realizan ensayos y tanteos.

En segundo paso se denomina *incubación*, momento en el cual se reflexiona una y otra vez sobre el problema.

A continuación, la *iluminación* supone la llegada de la idea feliz, una aproximación para alcanzar la respuesta al problema planteado. Es el momento

en el que Arquímedes grita ¡Eureka!, Miguel de Cervantes comienza a realizar un esbozo de “El Quijote” y Picasso a estructurar el espacio.

Por último emerge la *verificación*, momento en el que se pone en práctica todo lo acontecido al tiempo que se constata que la solución encontrada, lejos de toda laguna, parece constituir la más completa, eficaz y verdadera.

Como observamos, sin lugar a dudas, se trata de un proceso muy costoso e incluso frustrante. Así pues, resulta célebre el argumento de Thomas Edison (inventor de la bombilla) quien argumentó que la creatividad consiste en un 1% de inspiración y un 99% de transpiración”, aludiendo a la cantidad de esfuerzo y trabajo requeridos. Incluso, volviendo con Picasso, no resulta casual su afirmación “*la inspiración siempre llega cuando estoy trabajando*”.

Por su parte, Gervilla (2003), Gervilla y Madrid (2012) plantean otro esquema explicativo vertebrado en las siguientes fases:

- a. Identificación con el objeto.
- b. Interrogación del pensamiento divergente y convergente.
- c. Pensamiento profundo.
- d. Ausencia de egoísmos.
- e. Ausencia de conflictos, angustias y obsesiones.
- f. Ausencia de stress.
- g. Necesidad de diálogo con el grupo.
- h. Personalidad creativa.

Delimitado y contextualizado el concepto de creatividad en el campo que nos ocupa, cabe analizar su objeto de estudio o evaluación. Así pues y volviendo a las cuestiones que hemos ido resolviendo a lo largo de este análisis expositivo, cabe preguntarnos lo siguiente:

¿Es posible un alumno creativo sin producto y/o proceso creativo?

Efectivamente, por sí mismo, el resultado del esfuerzo académico no diferenciará claramente al alumno creativo del que no lo es (sobre todo cuando se trate de una tarea de carácter cerrado, o aquellas, en las que predominan conceptos frente procedimientos y actitudes).

De la misma forma, la personalidad no resultará suficiente si el procedimiento seguido es considerado inadecuado en una determinada cultura o contexto, lo cual, influirá notablemente en la evaluación del producto.

Por todo ello, en un intento integral (considerando en su conjunto persona, proceso y producto) e integrador (teniendo como referencia el espacio, escenario o ambiente en el cual tiene lugar), quizás, lo más aceptable resida en hablar sobre evaluación de contenidos.

En este sentido, comenzando por la *persona*, mientras que Guilford (1950) alude a indicadores como fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, análisis y síntesis; Thurstone (1951) atenderá al tipo de proceso, Piaget (1969) a las manifestaciones concretas del pensamiento simbólico más allá de su potencialidad (“la imaginación es el camino para la creatividad”); Torrance (1962) a manifestaciones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, y Rogers (1978), a la novedad del producto, en el cual, convergen aspectos ambientales (por ejemplo, cultura) y personales (razonamiento espacial y lógico, atención, razonamiento mecánico, etc.).

Ante tal pretensión, Gervilla y Madrid (2012) distinguen tres tipos de dimensiones en torno a las cuales parece definirse al alumno creativo:

- a) Dimensión cognoscitiva: atención, interés, curiosidad, percepción y capacidad crítica.
- b) Dimensión afectiva: autoconcepto (necesario para asumir riesgos), autoestima (necesaria para superarlos), atrevimiento, valor y energía.
- c) Dimensión volitiva o alusiva a la acción: tolerancia a la frustración y capacidad de decisión.

Incluso, de forma más concreta, Gervilla (2003) propone los siguientes indicadores:

- ✓ Estética (dichos alumnos buscan la belleza, para lo cual, tienden a enriquecer el proceso y producto con detalles, al tiempo, que pretenden la *originalidad*, lo que se consigue reestructurando lo convencional o formulando productos nuevos).
- ✓ Sensibilidad ante los problemas (predomina un carácter crítico, sentimiento de justicia, cuestionamiento interno y externo, rentabilización de recursos cognitivos).
- ✓ Apertura mental (cambian de perspectiva fácilmente recurriendo a mapas conceptuales, analogías y metáforas).
- ✓ Alta motivación: trabajan al límite de su capacidad.

Continuando con el *proceso*, atender al mismo supone considerar todo aquello que está sucediendo mientras que el alumno se enfrenta ante una tarea. En este sentido, Sternberg (1988, 2000) propone como indicadores o variables del mismo la incorporación de determinadas lógicas, intuición, azar, operaciones mentales implicadas, tensiones de contracción, expansión, apertura mental, amortiguación de la frustración y accesibilidad a la tarea. Nos referimos a la parte invisible de la creatividad, aquella luz que tan solo puede ser observada tras la mirada del alumno.

En relación al *producto*, Varela, Olea y San Martín (1991) propusieron varios bloques de contenidos a evaluar, que de una u otra forma, al consultar las propuestas efectuadas por De la Torre (2008), Rebate y Fernández (2011) y Bassat, 2014) siguen estando vigentes. A continuación procedemos a exponer dichas dimensiones junto a una breve alusión a sus contenidos.

- a) *Originalidad*: atención a la naturaleza inusual, la novedad o el propio carácter innovador de la aportación.

- b) *Eficacia*: referente a la posibilidad de satisfacer o resolver el problema o necesidad ante el cual fue ideado. A su vez, ello puede llegar a plantear nuevas lagunas de conocimiento o propuestas de mejora.
- c) *Utilidad*: viabilidad en la práctica.
- d) *Parsimonia*: que el diseño propuesto atienda el problema planteado de la forma más sencilla y rentable posible.
- e) *Germinalidad*: aquello que en principio pasa como desapercibido, en un contexto y proceso concreto satisface la razón de su existencia.
- f) *Transformacionalidad*: grado en el que la aportación realizada permite modificar la situación de partida.
- g) *Elaboración*: intensidad con la cual, en términos de detalle y complejidad, satisface el diseño.
- h) *Creatividad no definida*: referente al juicio que realiza el alumno sobre su propia creación.

Por último, en alusión al *ambiente*, Navarro (2008) propone tres grandes ejes de contenidos contextualizados en el escenario educativo:

El primero de ellos alude al índice de impacto generado tanto en la dimensión educativa como en el resto de disciplinas que la nutre (psicología, sociología). A su vez, ello afectaría a la dimensión de transformacionalidad, estando condicionada por la apertura de los agentes implicados así como la posibilidad de comunicación bidireccional.

La segunda dimensión se refiere al propio campo, emergiendo indicadores de contenidos que comprenden el grado de apoyo hacia la novedad, exigencias planteadas ante la misma y lo más importante, posibilidad de llevarla a la práctica (parsimonia) de la forma más rentable posible (eficiencia y eficacia).

Por último aparecen las características físicas o sociales que caracterizan a las instituciones educativas (medios económicos y materiales,

clima de innovación a nivel de centro, características de la comunidad educativa, entorno en el que se ubica).

2. Las emociones en el contexto educativo

En los últimos años, felicidad y alegría han pasado a formar parte de un constructo más amplio como es el bienestar subjetivo (Alexandrova, 2005), o tal como se postula tras esta primera década del siglo XXI, de la propia calidad de vida (Csikszentmihalyi, 2011).

El sesgo asociado al contexto cultural en el que se producen, junto a la variabilidad de constructo (Silva, 2008), dificulta su constitución o estudio desde el punto de vista científico.

Sin embargo, existe cierto consenso al definir ambos términos como un conjunto de sentimientos positivos (Niiya et al., 2006) que brindan un sentimiento de optimismo y plenitud (Sánchez, 2008).

Siguiendo a Seligman (2002), más allá de la genética, suerte o causalidad, felicidad y alegría pueden y deben cultivarse, lo cual, le lleva a formular una serie de principios (2011).

El primero de ellos, alusivo a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, atiende a la necesidad de reestructurar los roles y espacios de tal forma, que contribuyendo a la creación de actitudes positivas hacia sí mismo y los demás, favorezca el desarrollo de un espíritu empático y altruista.

El segundo, más allá de la dimensión personal de los agentes implicados, propone la emergencia y promoción de lazos de unión caracterizados por la libertad y transcendencia.

Por último, atendiendo al propio proceso de enseñanza y aprendizaje, tras una profunda reflexión justifica cómo la sociedad actual adolece de curiosidad, flexibilidad mental y creatividad, todas ellas, dimensiones afiliativas de la alegría.

De todo ello, al menos, la alegría parece adquirir tres funciones primordiales: una de carácter básica, tal y como supone su dimensión

adaptativa (presente en la fortaleza de *sabiduría o amor por el conocimiento*), *socializadora*, pues su externalización como expresión o síntoma de felicidad facilita la apertura y relaciones sociales (virtud de humanidad) y *motivacional*, pues guía nuestra conducta (Sarraís, 2011).

Así pues, siguiendo a Chóliz (2005), tal y como propuso Reeve (1994), la evidencia práctica parece confirmar que los pensamientos articulados en torno a emociones positivas favorecen la emergencia de un juicio benévolo, dilatan el bienestar, promueven formas de pensamiento tolerantes y expansivas, preparan el camino hacia la creatividad (por favorecer la imaginación y novedad) y en climas educativos optimizan las relaciones sociales al tiempo que se contribuye a la satisfacción personal.

Sin embargo, cuando hablamos de alegría aludimos a uno de los descriptores o componentes que forman parte de todo un enfoque más amplio como es la psicología positiva (Seligman, 2002), desde la cual, cabe ser estudiado el potencial de fortalezas y virtudes humanas en torno a los conceptos de escolarización y aprendizaje (Huebner, Gilman, Reschly y Hall, 2009).

Contextualizar los principios de la misma en el marco educativo supone reflexionar sobre una pedagogía de la felicidad, o dicho de otra forma, estudiar las repercusiones del bienestar más allá de la ausencia de problemas. Es entonces, cuando surge la necesidad de estudiar posibles interacciones entre los niveles de creatividad y alegría.

De hecho, como plantean Vázquez y Hervás (2008), entre los campos aplicativos de la psicología positiva emerge la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (así como las variables que los optimizan), promoción de relaciones interpersonales satisfactorias (perfectamente compatible con el desarrollo de la competencia social-ciudadana) y diseño de currículos educativos que favorezcan la motivación intrínseca y creatividad.

Y es que, los estados emocionales guardan una relación directa con los aprendizajes, pues en determinados contextos, el déficit de emociones positivas o promoción de negativas favorecen la emergencia de graves

trastornos personales, interpersonales y académicos, impulsan o dificultan el desarrollo de aprendizajes funcionales en alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Carpena y López, 2012a) o incluso, con problemas de salud (Carpena y López, 2012b).

Ante ello, numerosos investigadores proponen la necesidad de educar o impulsar la intervención emocional en contextos educativos, lo que Bisquerra (2009) entiende como un proceso continuo y permanente destinado a promover el desarrollo de las emociones como un complemento indispensable al desarrollo cognitivo, elementos, que definen el camino hacia el bienestar y personalidad integral.

En este sentido, se trataría de intervenir sobre el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y emocionales tales como autoestima, autocontrol, habilidades sociales y resolución de problemas, lo que a su vez, adquiriría una dimensión preventiva por promover mecanismos favorecedores de resiliencia (Bisquerra, 2013).

Así pues, desde las relaciones sociales, la inadecuada promoción o expresión emocional no solo afecta a la calidad y cantidad de interacciones entre iguales, sino al propio aprendizaje, pues este, depende en gran medida de la observación, comprensión y control del entorno (Ibarrola, 2011).

Por otra parte, como afirman Vivas, Gallego y González (2007), autoconcepto y autoestima favorecen el descubrimiento, implementación y promoción de las potencialidades personales en el aula (entre las que emerge la creatividad), pudiendo llegar a conformarse como un auténtico agente contra la vulnerabilidad, y es que, tal como demostraron Extremera y Fernández (2004), el bienestar emocional nutrido por determinadas emociones, entre las que se encuentra la alegría, parece estar relacionado con el éxito escolar, rendimiento en el aula, prevención de conductas disruptivas y nivel de expectativas.

Sin embargo, aun en nuestros días adolecemos de trabajos si con un diseño sólido nos permitan estudiar claramente la dependencia o independencia de la creatividad con respecto a estados y rasgos de alegría.

Así pues, cabe ser citado el trabajo de Barrera, Cimarro, Paricio y Selfa (2012), en el cual, tras un diseño cuasi-experimental consistente en el visionado de videos y audición de obras que transmitían sentimientos de alegría y tristeza, tras la implementación del Test de Creatividad Infantil (TCI) se evaluó originalidad, capacidad para producir figuras inventadas (FAI) y características del producto (manipulación atípica de dibujos, cambios de materiales, interacciones, elementos verbales y presencia de escritura convencional o no convencional).

Los resultados arrojaron como los niños que habían visionado una película alegre tendían a generar respuestas asertivas e ingeniosas ante situaciones problemáticas. No obstante, al consultar los datos relativos a los niños que habían sido expuestos a imágenes y audiciones tristes, apreciamos como los resultados tienden ser muy parecidos.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación han participado 727 alumnos escolarizados en cuatro centros de titularidad pública pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ubicados en el campo de Cartagena y la Vega Media del Río Segura, la distribución por sexo fue de 366 niños y 361 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ($M=9.06$, $DT= 1.93$). Entre los mismos, 91 presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad intelectual moderada ($M=9.3$, $DT=2.02$).

La elección de estos centros fue intencional al predominar un nivel socioeconómico medio o medio-bajo, un número equiparado entre niños y niñas así como la inexistencia de otras variables que tendieran a favorecer la dispersión de la muestra. En la Tabla 1 procedemos a mostrar la distribución de los mismos por curso, sexo y NEE.

TABLA 1. Distribución de alumnos por curso, sexo y NEE.

	Alumnos	Alumnas	Alumnos NEE	Alumnas NEE	TOTAL	% acumulado
1º	53	56	6	8	123	16.9
2º	46	67	11	8	132	35.1
3º	47	47	3	3	100	48.7
4º	42	48	11	5	106	63.2
5º	71	65	9	10	155	84.8
6º	59	35	8	9	111	100
Σ	318	318	48	43	727	

Procedimiento

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de carácter intencional, seleccionando centros educativos de titularidad pública que reunieran en su estadillo alumnado que cumpliera las condiciones típicas que generalmente caracterizan a dichos centros, esto es, niños y niñas procedentes de familias de clase media o media-baja y un número equiparado entre niños y niñas.

Para ello, previamente se realizó el correspondiente estudio sociodemográfico recurriendo presencialmente a dichos centros para constatar junto al equipo directivo que dicha institución presentaba el perfil deseado.

Tras la selección de los mismos, sirviéndonos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de centros, se expusieron los objetivos, criterios de actuación y confidencialidad en el tratamiento de datos, acogiendo de forma voluntaria las instituciones que lo desearon, ante lo cual, los datos obtenidos fueron remitidos una vez finalizada la investigación a modo de *informe afectivo de centro*.

Tras planificar y acordar un calendario de actuación junto a los tutores (una sesión de 45 minutos para la administración del test de pensamiento creativo de Torrance y otras dos destinadas a administrar el inventario STCI en su formato de estado y rasgo), los autores del trabajo procedieron a explicar y administrar las pruebas a lo largo de tres días.

En el caso del alumnado de primer ciclo (1º y 2º de educación primaria) y/o con necesidades educativas especiales, el cuestionario STCI fue administrada de forma individual y a nivel oral, recurriendo en su caso a un vocabulario ameno, cercano y comprensible, llegando a hacer uso de pictogramas que contribuyeran a la comprensión de las situaciones propuestas.

Ante las dificultades lectoras y escritoras que mostraron los alumnos con necesidades educativas especiales para titular los dibujos del test de pensamiento creativo de Torrance, una vez acabados procedimos a escribir el título ideado por el alumno. Del mismo modo, ante las dificultades psicomotrices nos mostramos flexibles en el tiempo.

Con el fin de evitar respuestas aleatorias, reactividad o deseabilidad social, se matizó que en ningún momento se trataba de un examen, siendo correctas aquellas respuestas que atendían a como se sentían o consideraban con independencia a que fuera positivo o negativo. Para la administración grupal se separaron las mesas.

En cuanto a la creatividad, las puntuaciones finales en cada una de las dimensiones (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración) se categorizaron por cuartiles (Bajo, Medio-Bajo, Medio-Alto, Alto). Para obtener una perspectiva general de las relaciones entre las distintas categorías o niveles de creatividad y la alegría, seriedad o mal humor de los alumnos, y tras aplicar los correspondientes test de normalidad, se aplicaron los test no paramétricos de Kruskal – Wallis, con contrastes post-hoc a partir de la prueba U de Mann-Whitney para los casos en los que se encontró significación. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 19.

Instrumentos

Inventario de alegría State Trait Cheerfulness Inventory para niños (STCI)

Elaborada por Ruch, Köhler y Thriel en 1996, se trata de un instrumento desarrollado para medir las bases cognitivas y afectivas del sentido del humor a través de la evaluación de las dimensiones de alegría (cheerfulness), seriedad (seriousness) y mal humor (bad mood).

En su versión original se constituye a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los valores alfa de Cronbach oscilan entre .56 y .86 por facetas y de 64 a 72 para la totalidad de las escalas.

Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT)

Diseñado por Torrance y sus colaboradores en 1966, ha sido revisado en 1974, 1981 y 1998. Consta de una prueba verbal (TTCT-Verbal) y otra figurativa (TTCT-Figurativo), cada una, con dos formas paralelas A y B. En este trabajo hemos utilizado el test figurativo y en concreto, la subprueba II (“acabar un dibujo”) y III (“líneas paralelas”).

La subprueba II consta de diez trazos (uno por ítem), a partir de los cuales el niño debe acabar un dibujo. Con ello se está evaluando fluidez (número de ideas), flexibilidad (categorías de respuestas), originalidad (carácter usual o inusual de la producción) y elaboración (cantidad de detalles). Al partir de diez trazos predeterminados, cabe esperar como la fluidez viene a ser la variable menos evaluada.

La subprueba III consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es crear tantos dibujos como ideas puedan ser integradas en cada par, tanto de forma aislada, como en su conjunto. De la misma forma se evalúa fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples), flexibilidad (capacidad para cambiar el patrón o estructura de las composiciones), originalidad (elementos diferentes y poco familiares) y elaboración.

RESULTADOS

Las Tablas 2,3,4 y 5 muestran los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis para las variables del SCTI-T y los resultados del Torrance para fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. A partir de los resultados obtenidos en esta prueba, se realizaron los análisis dos a dos para las variables cuya relación resultó significativa.

TABLA 2. Prueba Kruskal Wallis. Fluidez - SCTI-T

		N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
CH	Bajo	153	259.83	6.099	3	0.107
	Medio-Bajo	147	297.11			
	Medio-Alto	138	295.78			
	Alto	137	301.85			
	Total	575				
CH1	Bajo	154	270.03	2.724	3	0.436
	Medio-Bajo	147	292.62			
	Medio-Alto	138	299.38			
	Alto	137	293.89			
	Total	576				
CH2	Bajo	153	261.14	5.966	3	0.113
	Medio-Bajo	147	297.06			
	Medio-Alto	138	291.01			
	Alto	137	305.24			
	Total	575				
SE	Bajo	154	313.13	6.116	3	0.106
	Medio-Bajo	147	282.87			
	Medio-Alto	138	265.82			
	Alto	137	289.70			
	Total	576				
SE1	Bajo	154	300.93	2.363	3	0.501
	Medio-Bajo	147	285.22			
	Medio-Alto	138	272.46			
	Alto	137	294.21			
	Total	576				
SE2	Bajo	154	315.13	6.620	3	0.085
	Medio-Bajo	147	288.48			
	Medio-Alto	138	266.80			
	Alto	137	280.44			
	Total	576				
BM	Bajo	154	331.58	17.757	3	0.000
	Medio-Bajo	147	291.52			
	Medio-Alto	137	265.86			
	Alto	137	257.37			

	Total	575				
	Bajo	154	332.94			
	Medio-Bajo	147	284.39			
BM1	Medio-Alto	138	267.24	16.240	3	0.001
	Alto	137	264.36			
	Total	576				
	Bajo	154	321.41			
	Medio-Bajo	147	295.24			
BM2	Medio-Alto	137	270.52	11.885	3	0.008
	Alto	137	260.15			
	Total	575				

TABLA 3. Prueba Kruskal Wallis. Flexibilidad - SCTI-T

		N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	Bajo	168	271.95			
	Medio-Bajo	140	295.18			
CH	Medio-Alto	146	290.45	2.394	3	0.495
	Alto	121	299.02			
	Total	575				
	Bajo	169	273.47			
	Medio-Bajo	140	30.68			
CH1	Medio-Alto	146	289.88	2.571	3	0.463
	Alto	121	290.26			
	Total	576				
	Bajo	168	274.98			
	Medio-Bajo	140	288.20			
CH2	Medio-Alto	146	288.89	2.276	3	0.517
	Alto	121	304.79			
	Total	575				
	Bajo	169	304.18			
	Medio-Bajo	140	285.23			
SE	Medio-Alto	146	271.38	3.130	3	0.372
	Alto	121	291.04			
	Total	576				
	Bajo	169	298.69			
	Medio-Bajo	140	286.03			
SE1	Medio-Alto	146	281.55	0.959	3	0.811
	Alto	121	285.52			
	Total	576				
	Bajo	169	305.07			
SE2	Medio-Bajo	140	290.43	4.746	3	0.191
	Medio-Alto	146	264.66			

	Alto	121	291.88			
	Total	576				
	Bajo	169	326.20			
	Medio-Bajo	139	292.59			
BM	Medio-Alto	146	246.80	18.373	3	0.000
	Alto	121	279.09			
	Total	575				
	Bajo	169	323.81			
	Medio-Bajo	140	287.84			
BM1	Medio-Alto	146	253.15	14.377	3	0.002
	Alto	121	282.60			
	Total	576				
	Bajo	169	319.41			
	Medio-Bajo	139	297.85			
BM2	Medio-Alto	146	247.46	15.412	3	0.001
	Alto	121	281.73			
	Total	575				

TABLA 4. Prueba Kruskal Wallis. Originalidad - SCTI-T

		N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	Bajo	136	258.32			
	Medio-Bajo	142	269.40			
CH	Medio-Alto	150	314.58	11.748	3	0.008
	Alto	147	306.30			
	Total	575				
	Bajo	137	265.97			
	Medio-Bajo	142	279.75			
CH1	Medio-Alto	150	308.69	5.538	3	0.136
	Alto	147	297.35			
	Total	576				
	Bajo	136	260.52			
	Medio-Bajo	142	265.23			
CH2	Medio-Alto	150	310.59	12.348	3	0.006
	Alto	147	312.37			
	Total	575				
	Bajo	137	315.01			
	Medio-Bajo	142	279.88			
SE	Medio-Alto	150	287.63	5.141	3	0.162
	Alto	147	273.00			
	Total	576				
	Bajo	137	300.21			
	Medio-Bajo	142	277.44			
SE1	Medio-Alto	150	292.36	1.480	3	0.687
	Alto	147	284.34			

	Total	576				
	Bajo	137	319.90			
	Medio-Bajo	142	288.83			
SE2	Medio-Alto	150	283.72	8.250	3	0.041
	Alto	147	263.80			
	Total	576				
	Bajo	137	337.22			
	Medio-Bajo	141	301.10			
BM	Medio-Alto	150	265.77	22.404	3	0.000
	Alto	147	252.25			
	Total	575				
	Bajo	137	338.92			
	Medio-Bajo	142	295.99			
BM1	Medio-Alto	150	269.30	21.267	3	0.000
	Alto	147	253.86			
	Total	576				
	Bajo	137	325.74			
	Medio-Bajo	141	301.91			
BM2	Medio-Alto	150	267.52	15.412	3	0.001
	Alto	147	260.38			
	Total	575				

TABLA 5. Prueba Kruskal Wallis. Elaboración - SCTI-T

		N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	Bajo	157	284.36			
	Medio-Bajo	147	283.65			
CH	Medio-Alto	126	292.00	0.374	3	0.946
	Alto	145	292.87			
	Total	575				
	Bajo	158	295.66			
	Medio-Bajo	147	277.59			
CH1	Medio-Alto	126	288.84	0.973	3	0.808
	Alto	145	291.46			
	Total	576				
	Bajo	157	276.54			
	Medio-Bajo	147	289.96			
CH2	Medio-Alto	126	293.36	1.075	3	0.783
	Alto	145	293.76			
	Total	575				
	Bajo	158	293.37			
	Medio-Bajo	147	294.86			
SE	Medio-Alto	126	289.65	1.209	3	0.751
	Alto	145	275.74			

	Total	576				
	Bajo	158	289.4			
	Medio-Bajo	147	287.57			
SE1	Medio-Alto	126	304.35	2.212	3	0.530
	Alto	145	274.32			
	Total	576				
	Bajo	158	293.45			
	Medio-Bajo	147	298.34			
SE2	Medio-Alto	126	279.55	1.320	3	0.724
	Alto	145	280.91			
	Total	576				
	Bajo	158	293.86			
	Medio-Bajo	146	283.32			
BM	Medio-Alto	126	305.11	3.088	3	0.378
	Alto	145	271.46			
	Total	575				
	Bajo	158	296.52			
	Medio-Bajo	147	289.50			
BM1	Medio-Alto	126	295.62	1.937	3	0.586
	Alto	145	272.56			
	Total	576				
	Bajo	158	284.54			
	Medio-Bajo	146	281.29			
BM2	Medio-Alto	126	314.40	4.304	3	0.230
	Alto	145	275.59			
	Total	575				

Tal y como muestra la Tabla 6, tras la realización de un análisis dos a dos observamos como emergen diferencias entre los niveles de *fluidez* (cantidad de ideas producidas por el alumnado) y *mal humor* (BM), tanto en prevalencia de tristeza (BM1), como de enfado (BM2).

Bajo la luz de los resultados obtenidos, los alumnos con un bajo nivel de fluidez presentan una puntuación significativamente más alta ($U=9599.50$, $p=.023$, $r=.1314$) en BM ($Me=50.00$) con respecto a los de medio bajo ($Me=43.00$), emergiendo diferencias en BM1, donde igualmente, el alumnado con baja puntuación en fluidez ($U=9314.50$, $p=.008$, $r=.1532$) presenta puntuaciones significativamente más altas en BM ($Me=23.00$) con respecto a los de medio-bajo ($Me=19.00$).

TABLA 6. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) bajo y medio-bajo. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	154	50.00	162.17	9599.50	0.1314
	<i>Medio-Bajo</i>	147	43.00	139.30	0.023	
BM1	<i>Bajo</i>	154	23.00	164.02	9314,50	0.1532
	<i>Medio-Bajo</i>	147	19.00	137.36	0.008	
BM2	<i>Bajo</i>	154	26.00	158.50	10164,50	0.0882
	<i>Medio-Bajo</i>	147	24.00	143.15	0.126	

Continuando con dicho análisis, la Tabla 7 evidencia que los alumnos que han puntuado medio-alto en fluidez presentan puntuaciones significativamente más altas ($U=8283.00$ $p=.002$, $r=.1855$) en BM ($Me=37.00$) con respecto a bajo ($Me=30.00$).

Además, el alumnado que puntúa bajo en fluidez alcanza puntuaciones significativamente más altas ($U=8351.00$ $p=.002$ $r=.1851$) en tristeza ($Me=23.00$) con respecto a los que puntúan medio-alto ($Me=16.50$).

Incluso, los alumnos que puntúan bajo en fluidez arrojan puntuaciones significativamente más altas ($U=8734.50$ $p=.011$ $r=.1486$) en tristeza ($Me=26.00$) con respecto a los que puntúan medio-alto ($Me=21.00$).

TABLA 7. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	154	30.00	160.71	8283.00	0.1855
	<i>Medio-Alto</i>	137	37.00	129.46	0.002	
BM1	<i>Bajo</i>	154	23.00	161.27	8351,00	0.1851
	<i>Medio-Alto</i>	138	16.50	130.01	0.002	
BM2	<i>Bajo</i>	154	26.00	157.78	8734,50	0.1486
	<i>Medio-Alto</i>	137	21.00	132.76	0.011	

Por otra parte, al realizar una nueva comparación dos a dos (Tabla 8) entre el alumnado que obtuvo puntuaciones altas y bajas en fluidez se evidencian los siguientes aspectos: los alumnos que puntúan bajo en fluidez obtienen puntuaciones significativas superiores ($U=7823.50$ $p=0.000$ $r=.2231$) en BM ($Me=50.00$) con respecto a alto ($Me=39.00$); el alumnado que muestra baja puntuación en fluidez alcanza puntuaciones significativamente superiores ($U=7984.00$ $p=0$ $r=0.021$) en BM1 ($Me=23.00$) con respecto a los de alto ($Me=17.00$). Por último, los educandos que presentan bajas puntuaciones en fluidez vuelven a alcanzar puntuaciones significativamente superiores ($U=8373.00$ $p=0.000$ $r=0.1782$) en BM2 (26.00) con respecto a alto ($Me=22.00$).

TABLA 8. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	154	50.00	163.70	7823.50	0.2231
	<i>Alto</i>	133	39.00	126.11	0.000	
BM1	<i>Bajo</i>	154	23.00	162.66	7984.00	0.21
	<i>Alto</i>	137	17.00	127.28	0.000	
BM2	<i>Bajo</i>	154	26.00	160.13	8373.00	0.1782
	<i>Alto</i>	137	22,00	130.12	0.002	

Finalmente, tal como se puede apreciar en las Tablas 9,10,11 no se aprecian diferencias significativas al comparar entre los niveles medio-bajo/medio-alto, medio-bajo/alto, medio-alto/alto.

TABLA 9. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) medio-bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Bajo</i>	147	43.00	149.24	9078.00	0.0851
	<i>Medio-Alto</i>	137	17.00	135.26	0.152	
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	147	19.00	147.55	9474.50	0.057
	<i>Medio-Alto</i>	138	16.50	138.16	0.336	
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	147	24.00	148.68	9161.00	0.078
	<i>Medio-Alto</i>	137	21.00	135.87	0.189	

TABLA 10. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) medio-bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Bajo</i>	147	43.00	150.95	8823.50	
	<i>Alto</i>	137	39.00	133.41	0.072	0.1067
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	147	19.00	147.48	9337.00	
	<i>Alto</i>	137	17.00	137.15	0.289	0.0037
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	147	24.00	151.41	8759.01	
	<i>Alto</i>	137	22.00	132.93	0.058	0.1123

TABLA 11. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez (Torrance) medio-alto y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Alto</i>	137	37.00	139.14	9159.50	0.0207
	<i>Alto</i>	137	39.00	135.86	0.731	
BM1	<i>Medio-Alto</i>	138	16.50	138.07	9443.50	8.4439
	<i>Alto</i>	137	17.00	137.93	0.988	
BM2	<i>Medio-Alto</i>	137	21.00	134.90	9056.00	0.0362
	<i>Alto</i>	137	22.00	135.10	0.616	

En cuanto a los distintos niveles de puntuación en flexibilidad (categorías de agrupación de respuestas) se observaron diferencias en cuanto al mal humor (Tabla 12). Realizando los análisis dos a dos observamos que las diferencias se encuentran en BM1, donde los alumnos con un bajo nivel de flexibilidad presentan una puntuación significativamente más alta ($U=10247.50$, $p=.043$, $r=.1153$) en BM1 ($Me=23.00$) respecto a los de nivel medio-bajo ($Me=19.00$), no encontrándose diferencias en BM y en BM2 para estos niveles de flexibilidad.

TABLA 12. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) bajo y medio-bajo. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	169	50.00	163.39	10243.00	0.1101
	<i>Medio-Bajo</i>	139	42.00	143.69	0.053	
BM1	<i>Bajo</i>	169	23.00	164.36	10247.50	0.1153
	<i>Medio-Bajo</i>	140	19.00	143.70	0.043	
BM2	<i>Bajo</i>	169	26.00	160.58	10717.50	0.0753
	<i>Medio-Bajo</i>	139	24.00	147.10	0.186	

Del mismo modo, la Tabla 13 muestra la existencia de diferencias en BM donde el alumnado con bajo nivel de flexibilidad presenta una puntuación significativamente más alta (U=9072.50, p=0, r=.2283) en BM (Me=50.00) respecto a los de nivel medio-bajo (Me=36.50).

TABLA 13. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	169	50.00	177.32	9072.50	0.2283
	<i>Medio-Alto</i>	146	36.50	135.64	0.000	
BM1	<i>Bajo</i>	169	23.00	174.92	9477.00	0.2003
	<i>Medio-Alto</i>	146	16.00	138.41	0.000	
BM2	<i>Bajo</i>	169	26.00	175.54	9373.50	0.2073
	<i>Medio-Alto</i>	146	20.50	137.70	0.000	

Por su parte emergen diferencias con respecto a BM1 y BM2, donde el alumnado con bajo nivel de flexibilidad vuelve a alcanzar puntuaciones significativas (U=9477.00, p=0, r=.2003 y U=9373.50, p=0, r=.2073) en BM1 y BM2 respectivamente (Me=23.00 y Me=26.00) con respecto a medio-alto (Me=16.00 y Me=20.50).

Al realizar una nueva comparación dos a dos entre los niveles de flexibilidad bajo y alto (Tabla 14) emergen diferencias significativas entre los niveles de flexibilidad y mal humor, presentando los alumnos con un bajo nivel de fluidez una puntuación significativamente más alta (U=8536.50, p=0.017, r=0.1408) en BM (Me=42.00) con respecto a los que han alcanzado puntuaciones altas (Me=36.50). Ello se vuelve a materializar al considerar la

variable BM1, donde el alumnado con baja puntuación en flexibilidad ($U=8700.00$, $p=0.030$, $r=0.1273$) arroja puntuaciones significativamente más altas en BM1 ($Me=19.00$) con respecto a los de medio-bajo ($Me=16.00$). No se aprecian diferencias significativas en BM2 para estos niveles de flexibilidad.

TABLA 14. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Bajo</i>	169	42.00	155.49	8536.50	0.1408
	<i>Alto</i>	121	36.50	131.55	0.017	
BM1	<i>Bajo</i>	169	19.00	154.52	8700.00	0.1273
	<i>Alto</i>	121	16.00	132.90	0.030	
BM2	<i>Bajo</i>	169	24.00	153.30	8907.00	0.1099
	<i>Alto</i>	121	20.50	134.61	0.061	

La Tabla 15 evidencia nuevas diferencias significativas con respecto a BM, donde los alumnos con niveles medio-bajo de fluidez presentan una puntuación significativamente más alta ($U=8421.00$, $p=0.013$, $r=0.147$) en BM ($Me=42,00$) con respecto a los de medio-alto ($Me=36.50$).

Si bien no se aprecian diferencias significativas en BM1 con respecto a los niveles medio-bajo y medio-alto, vuelven a emerger diferencias significativas entre los niveles de flexibilidad y BM2 donde el alumnado con un nivel de fluidez medio-bajo alcanza una puntuación significativamente más alta ($U=8236.50$, $p=0.063$, $r=0.11$) en BM2 ($Me=24.00$) con respecto a los de medio-alto ($Me=20.50$).

TABLA 15. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) medio-bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Bajo</i>	139	42.00	155.42	8421.00	0.147
	<i>Medio-Alto</i>	146	36.50	131.18	0.013	
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	140	19.00	152.78	8921.00	0.11
	<i>Medio-Alto</i>	146	16.00	134.60	0.063	
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	134	24.00	156.74	8236.50	0.1628
	<i>Medio-Alto</i>	146	20.50	129.91	0.006	

Las Tablas 16 y 17 muestran como no se evidencian diferencias significativas en flexibilidad para los niveles de medio-bajo/alto y medio-alto/alto para las variables BM, BM1 y BM2.

TABLA 16. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) medio-bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Bajo</i>	139	42.00	133.49	7994.50	0.0425
	<i>Alto</i>	121	43.00	127.07	0.493	
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	140	19.00	132.37	8278.50	0.0195
	<i>Alto</i>	121	18.00	129.42	0.753	
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	139	24.00	134.00	7923.50	0.0498
	<i>Alto</i>	121	23.00	126.48	0.421	

TABLA 17. Comparativa SCTI-Rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad (Torrance) medio-alto y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
BM	<i>Medio-Alto</i>	146	36.50	126.98	7808.00	0.0998
	<i>Alto</i>	121	43.00	142.47	0.103	
BM1	<i>Medio-Alto</i>	146	16.00	127.14	7831.00	0.0977
	<i>Alto</i>	121	18.00	142.28	0.110	
BM2	<i>Medio-Alto</i>	146	20.50	126.85	7788.50	0.1018
	<i>Alto</i>	121	23.00	142.63	0.096	

Una vez presentados los datos referidos a *fluidez* y *flexibilidad*, a continuación procederemos a analizar las puntuaciones obtenidas a nivel de *originalidad*, término referente al carácter inusual de las producciones presentadas por el alumnado. En este sentido, tal y como muestra la Tabla 18, al realizar una comparación dos a dos entre los niveles de originalidad, alegría (CH2) y seriedad (SE2) no se aprecian diferencias significativas con respecto a las puntuaciones bajo y medio bajo. Por el contrario se evidencian diferencias significativas entre los niveles de originalidad y mal humor (BM1), presentando los alumnos con un bajo nivel de originalidad una puntuación significativamente

más alta ($U=2.33$, $p=0.020$, $r=0.0013$) en BM1 ($Me=24.00$) con respecto a medio-bajo ($Me=20.00$).

TABLA 18. Comparativa SCTI-Rasgo (CH,CH2,SE2,BM,BM1,BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) bajo y medio-bajo. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Bajo</i>	136	70.00	136.71	0.57	0.0339
	<i>Medio-Bajo</i>	142	73.00	142.17	0.572	
CH2	<i>Bajo</i>	136	36.00	138.21	0.26	0.0156
	<i>Medio-Bajo</i>	142	32.00	140.73	0.794	
SE2	<i>Bajo</i>	137	20.00	147.87	1.60	0.0958
	<i>Medio-Bajo</i>	142	26.00	132.41	0.109	
BM	<i>Bajo</i>	137	49.00	149.10	1.96	0.1177
	<i>Medio-Bajo</i>	141	45.00	130.17	0.050	
BM1	<i>Bajo</i>	137	24.00	151.43	2.33	0.0013
	<i>Medio-Bajo</i>	142	20.00	128.97	0.020	
BM2	<i>Bajo</i>	137	25.00	145.63	1.25	0.0751
	<i>Medio-Bajo</i>	141	21.00	133.55	0.210	

Esta última circunstancia vuelve a manifestarse al realizar una comparación con respecto a las diadas de bajo y medio-alto (Tabla 19), donde el alumnado con bajos niveles de originalidad alcanza una puntuación significativamente más alta ($U=3.58$, $p=0.000$, $r=0.2112$) en BM ($Me=50.00$) con respecto a los que puntúan medio-alto ($Me=36.50$).

De la misma manera, el alumnado con bajos niveles de originalidad alcanza una puntuación significativamente más alta ($U=3.40$, $p=0.001$, $r=0.2004$) en BM1 ($Me=23.00$) con respecto a los que puntúan medio-alto ($Me=16.00$). Además, los alumnos que muestran un nivel de originalidad medio-alto presentan una puntuación significativamente más alta ($U=2.84$, $p=0.005$, $r=0.1694$) en alegría ($Me=75.50$) con respecto a los que puntúan bajo ($Me=72.00$).

TABLA 19. Comparativa SCTI-Rasgo (CH,CH2,SE2,BM,BM1,BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Bajo</i>	136	72.00	128.94	2.84	0.1694
	<i>Medio-Alto</i>	150	75.50	156.70	0.005	
CH2	<i>Bajo</i>	136	34.00	130.30	2.57	0.01537
	<i>Medio-Alto</i>	150	38.00	155.47	0.010	
SE2	<i>Bajo</i>	137	26.00	153.46	1.85	0.1089
	<i>Medio-Alto</i>	150	25.00	135.36	0.065	
BM	<i>Bajo</i>	137	50.00	162.34	3.58	0.2112
	<i>Medio-Alto</i>	150	36.50	127.25	0.000	
BM1	<i>Bajo</i>	137	23.00	161.39	3.40	0.2004
	<i>Medio-Alto</i>	150	16.00	128.12	0.001	
BM2	<i>Bajo</i>	137	26.00	159.75	3.08	0.1815
	<i>Medio-Alto</i>	150	20.50	129.61	0.002	

Siguiendo nuestro análisis, la Tabla 20 evidencia diferencias significativas entre originalidad y alegría (CH), arrojando el alumnado con altos niveles de originalidad una puntuación significativamente más alta ($U=2.44$, $p=2.44$, $r=0.145$) en CH ($Me=76.00$) con respecto a los que puntúan bajo ($Me=72.00$).

Del mismo modo emergen diferencias significativas entre originalidad y un umbral bajo para sonreír y reír (CH2), presentando el alumnado con altos niveles de originalidad una puntuación significativamente más alta ($U=2.57$, $p=0.010$, $r=0.1528$) en CH ($Me=38.00$) con respecto a los que puntúan bajo ($Me=33.00$).

TABLA 20. Comparativa SCTI-Rasgo (CH,CH2,SE2,BM,BM1,BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Bajo</i>	136	72.00	129.66	2,44	0,145
	<i>Alto</i>	147	76.00	153.41	0,015	
CH2	<i>Bajo</i>	136	33.00	129.01	2,57	0,1528
	<i>Alto</i>	147	38.00	154.02	0,010	
SE2	<i>Bajo</i>	137	26.00	156.57	2,79	0,1655
	<i>Alto</i>	147	26.00	129.38	0,005	
BM	<i>Bajo</i>	137	50.00	163.78	4.22	0.2502
	<i>Alto</i>	147	43.00	122.66	0.000	
BM1	<i>Bajo</i>	137	23.00	164.09	4.28	0.254
	<i>Alto</i>	147	18.00	122.37	0.000	
BM2	<i>Bajo</i>	137	26.00	158.36	3.14	0.1865
	<i>Alto</i>	147	23.00	127.72	0.002	

Al analizar los datos de la Tabla 21 identificamos diferencias significativas entre los niveles de originalidad y alegría, presentando los alumnos con un nivel medio-alto de originalidad una puntuación significativamente más alta ($U=2.32$, $p=0.021$, $r=0.1356$) en CH ($Me=75.50$) con respecto a los que han puntuado medio-bajo ($Me=73.00$).

TABLA 21. Comparativa SCTI-Rasgo (CH,CH2,SE2,BM,BM1,BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) medio-bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Medio-Bajo</i>	142	73.00	134.74	2.32	0.1356
	<i>Medio-Alto</i>	150	75.50	157.64	0.021	
CH2	<i>Medio-Bajo</i>	142	38.00	134.54	2.36	0.1379
	<i>Medio-Alto</i>	150	38.00	157.82	0.018	
SE2	<i>Medio-Bajo</i>	142	27.00	147.74	0.24	0.0142
	<i>Medio-Alto</i>	150	25.00	145.33	0.808	
BM	<i>Medio-Bajo</i>	142	41.00	155.37	1.84	0.108
	<i>Medio-Alto</i>	150	45.00	137.19	0.065	
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	142	19.00	153.69	1.42	0.083
	<i>Medio-Alto</i>	150	20.00	139.69	0.156	
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	142	23.00	155.32	1.83	0.1073
	<i>Medio-Alto</i>	150	24.00	137.24	0.067	

Como se puede apreciar en la Tabla 22 se identifican diferencias significativas entre los niveles de originalidad, alegría (CH2) y mal humor (BM, BM1, BM2). Así pues, los alumnos que muestran un alto nivel de originalidad alcanzan una puntuación significativamente más alta ($U=2.41$, $p=0.016$, $r=0.1418$) en CH2 ($Me=39.00$) con respecto a los que han alcanzado puntuaciones medio-bajas ($Me=36.00$). Por otra parte, los alumnos que alcanzan una puntuación medio-baja en originalidad arrojan una puntuación significativamente más alta ($U=2.61$, $p=0.009$, $r=0.1535$) en BM ($Me=45.00$) con respecto a los que puntúan alto ($Me=37.00$).

Esto último es extensible a BM1, donde el alumnado que muestra un nivel medio-bajo de originalidad alcanza una puntuación significativamente más baja ($U=2.27$, $p=0.023$, $r=0.1334$) en BM1 ($Me=20.00$) con respecto a los que puntúan alto ($Me=15.00$).

TABLA 22. Comparativa SCTI-Rasgo (CH, CH2, SE2, BM, BM1, BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) medio-bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Medio-Bajo</i>	142	73.00	135.50	1.90	0.1117
	<i>Alto</i>	147	77.00	154.18	0.057	
CH2	<i>Medio-Bajo</i>	142	36.00	132.95	2.41	0.1418
	<i>Alto</i>	147	39.00	156.64	0.016	
SE2	<i>Medio-Bajo</i>	142	26.00	151.69	1.34	0.0787
	<i>Alto</i>	147	25.00	138.54	0.181	
BM	<i>Medio-Bajo</i>	142	45.00	157.56	2.61	0.1535
	<i>Alto</i>	147	37.00	131.98	0.009	
BM1	<i>Medio-Bajo</i>	142	20.00	156.33	2.27	0.1334
	<i>Alto</i>	147	15.00	134.05	0.023	
BM2	<i>Medio-Bajo</i>	142	24.00	155.05	2.11	0.1241
	<i>Alto</i>	147	21.00	134.38	0.035	

Del mismo modo no se identifican diferencias significativas al considerar los niveles de originalidad medio-alto y alto (Tabla 23). No se evidencian diferencias significativas con respecto a la variable *elaboración*.

TABLA 23. Comparativa SCTI-Rasgo (CH,CH2,SE2,BM,BM1,BM2) entre niveles de originalidad (Torrance) medio-alto y alto. Prueba U Mann-Whitney

		n	Mediana	Rango promedio	U Sig.	Tamaño del efecto
CH	<i>Medio-Alto</i>	150	78.00	121.25	0.96	0.0264
	<i>Alto</i>	147	77.00	146.70	0.648	
CH2	<i>Medio-Alto</i>	150	39.00	148.30	0.14	0.0082
	<i>Alto</i>	147	39.00	149.71	0.887	
SE2	<i>Medio-Alto</i>	150	25.00	154.02	1.02	0.0591
	<i>Alto</i>	147	25.00	143.87	0.308	
BM	<i>Medio-Alto</i>	150	40.00	152.32	0.67	0.039
	<i>Alto</i>	147	37.00	145.61	0.500	
BM1	<i>Medio-Alto</i>	150	17.50	152.49	0.71	0.0411
	<i>Alto</i>	147	15.00	145.44	0.478	
BM2	<i>Medio-Alto</i>	150	22.50	151.67	0.54	0.0313
	<i>Alto</i>	147	21.00	146.28	0.589	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Coincidiendo con López y Navarro (2010), la *persona* se muestra como el componente más relevante para explicar la génesis creativa. En este sentido, la relación entre personalidad y creatividad ha sido una de las dimensiones más recurridas por los investigadores, si bien, no se ha llegado a concretar el nivel de rasgo que define al alumno creativo.

En este sentido, mientras que Figueroa (2003) habla de *originalidad, iniciativa, fluidez, divergencia, flexibilidad, sensibilidad, elaboración, autoestima, motivación, independencia, pensamiento técnico, innovación, invención y racionalización*, Rodríguez Estrada (2005) alude a aspectos *cognoscitivos* (percepción, intuición, imaginación, curiosidad, apertura y capacidad crítica), *afectivos* (autoestima, pasión, audacia) y *volitivas* (tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión).

Por su parte, ante la necesidad de ofrecer una perspectiva más vital, López, Corbalán y Martínez (2006) contemplan la *originalidad, independencia, asunción de riesgos, energía personal, curiosidad, atracción por la novedad y complejidad, sentido estético o artístico, apertura mental, independencia, sensibilidad perceptiva, conciencia y humor*.

Llegado a este punto, los resultados obtenidos en este trabajo obligan a reconsiderar el valor de los afectos positivos (en especial la alegría) como variable descriptiva de la personalidad creativa.

Así pues, mientras que las bajas puntuaciones en *fluidez, flexibilidad y originalidad* coinciden con la prevalencia de tristeza (BM1) y mal humor (BM2), los rasgos de alegría asociados a prevalencia de carácter alegre (CH1) y un umbral alto para sonreír y reír (CH2) se materializan en mayores puntuaciones en *originalidad*. Por otra parte, los niveles afectivos no parecen influir con respecto a la variable elaboración.

Cuando hablamos de *fluidez* no solo nos referimos a la emergencia y disposición permanente y espontánea para producir ideas, sino a la búsqueda de soluciones que favorezcan el ajuste y adaptación con respecto a la situación planteada. En este sentido, emociones negativas como *tristeza* y *mal humor* parecen condicionar la capacidad del alumnado para percibir y expresarse ante el mundo y su realidad escolar.

Sin embargo no hemos de olvidar que junto a esta última circunstancia coexiste otro enemigo de la creatividad: el afán de ser práctico, resultado del duro aferramiento a ideas de carácter convencional que se encuentran nutridas por la rigidez del entorno educativo.

A colación de lo anterior, la capacidad para organizar hechos en torno a categorías diversas y variadas (*flexibilidad*) no se muestra ajena a las circunstancias anteriores.

Así pues, bajo la luz de los resultados obtenidos puede apreciarse como los afectos negativos se muestran vinculados a bajos niveles de proyección (capacidad para anticipar y afrontar situaciones futuras), versatilidad (amplitud de criterios que favorezcan la adaptación), apertura mental y capacidad de reflexión, todos ellos, componentes que en la rutina académica favorecen la elaboración de hipótesis, búsqueda de nuevas soluciones e identificación de métodos que faciliten la obtención y/o desarrollo del conocimiento.

Dejando atrás los afectos negativos, las producciones definidas por el factor *originalidad* coinciden con el alumnado caracterizado por rasgos de alegría (CH) y un umbral bajo para reír (CH2), hallazgo que corrobora las aportaciones de Isen (2000), quien postuló que las emociones positivas nos hacen más sensibles en la percepción e interpretación del entorno, lo que a su vez, nos prepara siendo más divergentes para afrontar la adversidad.

Ante tales circunstancias Hausner y Schlosberg (2013) distinguen tres rasgos que parecen definir la personalidad de las personas creativas: *deseo* y *necesidad* de mejorar las cosas, *perspectiva* y *apertura*.

En virtud de todo lo anterior resulta deseable que desde edad temprana no solo se considere el valor de la creatividad en el aula, sino además, su vinculación con las emociones positivas y en especial, el sentido del humor. Hablamos sobre variables facilitadoras del desarrollo académico y personal, lo que se traduce en términos de desarrollo integral

Consecuentemente, tanto los centros como agentes educativos deben considerar que hablar sobre creatividad y emociones supone algo más complejo que una mera cuestión de desarrollo personal equilibrado. Nos referimos a una preparación para la vida destinada a favorecer la adaptación y espíritu crítico ante la indefensión aprendida.

Pero llegado a este punto, hablar sobre vulnerabilidad supone aludir a aquellos factores que ante la adversidad protegen la integridad del alumno a nivel *institucional* (en nuestro caso a nivel de centro), *contextual* (familia y escuela) y *personal* (alusivo a las circunstancias y características personales).

Al efecto, entre todos los factores de carácter personal, la creatividad parece constituirse como un instrumento desde el cual reaccionar y solventar satisfactoriamente situaciones cotidianas o extremas en los entornos que nos rodean. En este sentido, Theis (2003) afirma que la personalidad resiliente no se limita a la resistencia, sino a la reconstrucción de la persona.

Como observamos, hablar sobre resiliencia supone aludir al término innovación, pues la adversidad se muestra como oportunidad para recurrir a fortalezas tales como la *imaginación, curiosidad, apertura, iniciativa y creatividad*, todas ellas, distintos caminos que guían la trayectoria hacia la reconstrucción personal (virtud de sabiduría).

Trasladando todo ello a la realidad del aula, Cyrulnik (2002) considera la promoción de emociones positivas y actividades creativas como "*obligación feliz del trabajo docente*". Incluso nos habla sobre la necesidad de orientar al niño hacia la creatividad para que esta haga nacer la fascinación de una magia que conduce hacia el entusiasmo creador.

Por su parte, como argumentó Guilford (citado por De la Torre, 2008), hablar sobre creatividad supone reflexionar en el sentido más amplio sobre los fines de la educación y la respectiva resolución de los problemas más graves que conciernen a la humanidad.

Sin embargo, trasladar la creatividad y sentido del humor al aula supone reflexionar ante cuestiones tales como: ¿la creatividad ha de ser enseñada? ¿el sentido del humor desvía la atención con respecto a los aprendizajes? ¿las Facultades de Ciencias de la Educación están preparadas para asumir las aportaciones de la Psicología Positiva?.

En relación a la primera pregunta coincidimos con Sequera (2006) al afirmar que todos los niños son creativos por naturaleza, ante lo cual, más que educar para la creatividad habría que estimularla desde las edades más tempranas, un aspecto que concierne no solo a la escuela sino al contexto social y familiar que le rodea.

Respecto a la inclusión del sentido del humor en el aula y la práctica docente, toda respuesta ha de llevarnos a aceptar que en todo caso, trabajar la creatividad y sentido del humor no supone una intervención ingenua, altruista y ni tan siquiera inocente, pues requiere de formación y sistematización, una vía desde la cual contextualizar las aportaciones de la Psicología Positiva en el aula.

De hecho, solo de esta forma el entorno educativo se mostrará como un espacio en el cual interaccione y tenga cabida la dimensión *objetiva* del pensamiento divergente (lo que los alumnos saben y han vivido), lo *imaginativo* o *fantástico* (manifestado a través de un pensamiento que superando los límites de la realidad escapa del control racional) e *inventivo* (consistente en ofrecer respuesta a las deficiencias del entorno). De otra forma, la dimensión imaginativa e inventiva sucumbirá bajo la influencia del carácter cognitivo que se desprende de la perspectiva objetiva del pensamiento creativo.

En todo caso, como establece Herrán (2003), una educación más formativa, consciente y menos funcionalista podría constituir un medio idóneo para que el alumnado se desarrolle integralmente, pues como afirma Csikszentmihalyi (2011), el valor de la escuela debe ir más allá de su prestigio o su capacidad para enseñar a los alumnos a abordar y resolver los problemas que arroja la vida.

Ante esta última perspectiva, el objetivo primordial de las instituciones educativas debiera ir dirigido a la transmisión de un aprender a aprender permanente a lo largo de la vida

Bibliografía

- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Introducción, Traducción y Notas de José Luis Calvo Martínez. Madrid: Alianza editorial.
- Alexandrova, A. (2005). Subjective well-being and Kahneman's 'objective happiness'. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 301–324.
- Alonso, M. (2000). *¿Qué es la creatividad?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Amabile, T. (2011). *Progress Principle*. Harvard Business.
- Barrera, C., Cimarro, I., Paricio, B. y Selfa, R (2012). Influencia de las emociones en la creatividad. *Supervisión*, 21, 1-14.
- Bassat, L. (2014). *La Creatividad*. Barcelona: Conecta.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. MONOGRÁFICO. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- Carpena, A. y López, O. (2012). Afectos positivos en Educación Especial: un estudio piloto en la etapa de Transición a la Vida Adulta. En Fernández, E. y Rueda, E. (2012). *La educación como elemento de transformación social*. Valladolid: Asociación universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Carpena, A., López, O. (2012b). *Creatividad, emociones positivas y problemas de salud en el aula*. Navarra. EUNSA.
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Departamento de Psicología Básica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. Accedido el 18 de enero de 2014 en www.uv.es/=cholz.

- Corbalán, J., Martínez, F., Limiñana, R. (2003). Evaluar competencias creativas generales. CREA Inteligencia Creativa. Aproximaciones a una medida cognitiva de la creatividad. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. (2ª edición). Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Madrid: Debolsillo.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- De la Torre, S. (2006a). Juego de adivinanzas. Evaluar ingenio e inventiva. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe. 431- 437
- De la Torre, S. (2006b). Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe
- De la Torre, S. (2008). *Creatividad aplicada*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- De Prado, R. (2003). Creatividad grupal. En Gervilla, A. (Ed). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo II. Madrid: Dykinson.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones, *Revista Digital Universitaria*, 5, 1.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Accedido el 20 de enero de 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Figuroa, S. (2003). *Indicadores de la persona creativa*. Citado por Cáceres, O. (2006). Perfil de la persona creativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 27, 237-261.

- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairos.
- Gervilla, A. (2003). Creatividad y aprendizaje. *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo I. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, A. (2006). Creatividad y actividad profesional. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe
- Gervilla, A. y Madrid, D. (2012). *Personas con altas capacidades*. Madrid: Dykinson.
- Getzels, J. & Jackson, P. (1962). *Creativity and Intelligence*. The University of London Press.
- González, C.A (2006). Evaluación de la creatividad. Más allá de una operatoria funcional. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw Hill. (traducc. al castellano: La naturaleza de la inteligencia humana. Barcelona: Paidós. 1986).
- Hausner, L. & Schlosberg, J. (2013). *Enseña a tu hijo a ser creativo*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Herrán, A. (2003). Creatividad total y formación profunda de los profesores. *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo I. Madrid: Editorial Dykinson.
- Herrán, A. (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. En S. De la Torre y V. Violant (Dir.). En S. De la Torre y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Archidona: Aljibe

Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. (2009). Positive Schools. En Lopez, S. y Snyder C. (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561-568). Nueva York: Oxford University Press.

Huidobro, T. (2002). *Una definición de la Creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Departamento de Psicología Básica II. Procesos Cognitivos, de la Universidad Complutense de Madrid.

Ibarrola, B. (2011). *Cuentos para educar niños felices*. Madrid: SM.

Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis, L. Feldman & J. Haviland, J. (Eds.), *Handbook of Emotions*, London: Guilford Press, pp., 417-435.

López-Martínez, O. y Navarro, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE)

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

López, O., Corbalán, F. J., y Martínez, F. (2006). Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad. En S. D.L. Torre y V. Violant (Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad* (pp. 213-236). Málaga: Ediciones Aljibe

López, O., Navarro, J. (2010). *Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad*. *Anales de Psicología*, 26, 151-158.

- Marín, R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: CEAC. 2ª edición.
- Marín, R. y de la Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Martín, R. y López, O. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26, 254-258.
- May, R. (1985). *Amor y voluntad. Las fuerzas humanas que dan sentido a nuestra vida*. Barcelona: GEDISA.
- Menchén, F. (2009). Creatividad: el arte de reinventar la vida. *Revista Digital Universitaria*, 10, número 12. Accedido el 15 de enero de 2014 en <http://www.revista.unam>.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de Primaria*. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Accedido el 15 de enero de 2014 en <http://digitum.um.es>.
- Piaget, J. (1969). *Biologie et connaissance*. Madrid: Siglo XXI.
- Rebate, C. y Fernández, A. (2011). *Las ruedas mágicas de la creatividad. Atrévete a transformar tu imaginación*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reeve, J. J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD
- Rogers, C. (1978). *Orientación Psicológica y Psicoterapia*. Madrid: Editorial Narcea

- Ruch, W., Köhler, G. y van Thriel (1996). Assessing the humorous temperament: Construction of the facet and standard trait forms of the State Trait Cheerfulness Inventory- STCI. En W. Ruch (ed.), *Measurement of the sense of humor [special issue]. Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 303-339.
- Sánchez, R. (2008). Ser auténtico o como los demás esperan: el dilema del automonitoreo. En R. Díaz Loving, S. Rivera Aragón, R. Sánchez Aragón e I. Reyes Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 637-642). México: AMEPSO.
- Sarrais, F. (2011). *Madurez psicológica y felicidad*. Navarra: EUNSA.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. (2011). *Niños optimistas. Como crear las bases para una existencia feliz*. Barcelona: Debolsillo.
- Sequera, E. (2006). *Creatividad en Educación Matemática*. Málaga: Aljibe.
- Sigmund, F. (1996). *Trabajos sobre metapsicología*. Obras Completas, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorroutu, 9ª edición.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking. Image courtesy of Robert J. Sternberg, taken by Michael Marsland, Yale University, Office of Public Affairs.
- Sternberg, R. y O'Hara, L. (1999). *Creativity and intelligence*. En R. Sternberg (Ed.) *Hand-book of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted child quarterly*, 44(4), 252-259
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Norm Technical Manual Research Edition. Princeton NJ. Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL. Scholastic: Testing Service
- Torrance, E.P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 55-62.
- Torrance, E.P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Thurstone, L. L. (1951). *Creativity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Varela, J., Olea, J., San Martín, R. (1991). Dimensiones de evaluación de productos creativos ¿Dualismo o bipolaridad? *Psycothema*, 3, 1, 97-109.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinkint in children*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Weisberg, R.W. y Alba, J.W. (1981). An examination of the alleged role of “fixation” in the solution of several “insight” problems. *Journal of Experimental Psychology*, 110, 169-192.

Capítulo 6

FORTALEZAS Y VIRTUDES EN EL AULA: IDENTIFICACIÓN DE PRINCIPIOS GENERALES

“La labor docente se asemeja al funcionamiento de una noria: debe partir de un fuerte eje que sepa adaptarse a los distintos ritmos que marca la corriente”

(Carpena y López, 2010)

Resumen

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, el estudio y promoción del bienestar fundamentan la educabilidad y mejora de emociones, fortalezas y virtudes. Consecuentemente, los beneficios de dicha corriente psicológica no solo están siendo contrastados en el campo clínico sino además en el educativo.

Ante tales circunstancias, algunas experiencias piloto demuestran la posibilidad de optimizar las relaciones educativas al tiempo que se produce una mejora en el rendimiento académico y en definitiva, en el bienestar académico y personal.

En el presente capítulo se presentan las experiencias y aportaciones más relevantes que a nivel nacional e internacional están aconteciendo sobre el ramo. Tras analizar desde una perspectiva teórica la contribución e interrelación de las diferentes fortalezas y virtudes con respecto a las competencias curriculares y objetivos de etapa, se proponen y analizan varios principios al tiempo que se estudia el ajuste de una serie de actividades piloto que han sido implementadas en segundo ciclo de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos apoyan y evidencian la compatibilidad de fortalezas y virtudes con la práctica educativa. Por otra parte se procede a clarificar y delimitar nuestro campo de estudio con respecto a los ámbitos de educación emocional e inteligencia emocional.

Palabras clave: *psicología positiva, fortalezas, virtudes, competencias, educación.*

ABSTRACT

From the psychology's point of view, the study and promotion of wellness encourage educational practices, abilities and virtues. Against any nativist conception, talking about creativity from an educational point of view, involves looking after student's personality, the surrounding context, the creative process and the resulting product, all of them, aspects that require us to consider new variables to explain the genesis and development of it. The benefits of that psychological tendency are not only being contrasted in the clinical field but also in the educational.

Several pilot experiences demonstrate that these practices can optimize educational relations and therefore better performances improving academic levels and personal skills.

This study shows the most important national and international experiences and contributions in this field. After a theoretical approach of contributions and interrelationships between personal skills and, curricular abilities and goals in Primary Education. This thorough study oppose, analyze some principles and pilot activities which have been implemented in the second degree of Spanish Primary Education level.

The results obtained support and demonstrate the compatibility between skills and education practises. Moreover, this study clarifies and delimits our field concerning emotional education and emotional intelligence.

Key Words: *positive psychology, strengths, virtues, skills, education*

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista clínico, la praxis de la psicología positiva constituye una realidad en continua expansión. Ubicados ante una disciplina en construcción, en el campo educativo han ido apareciendo las primeras experiencias.

Es el caso del Programa *Aulas Felices* (Psicología Positiva aplicada a la Educación), que diseñado por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) surge frente la necesidad de contextualizar y difundir las posibilidades de esta nueva corriente en las aulas de educación primaria y secundaria.

Ante dicho empeño, sus autores han procedido a diseñar y/o adaptar un amplio banco de actividades, para lo cual, parten de las ya validadas por Lyubomirsky (2008). Es el caso de las dinámicas destinadas a trabajar la atención plena, amabilidad y vitalidad, pero también, las dirigidas a promover y activar fortalezas referidas al perdón (Seligman, 2002 y Worthington, 2003), gratitud (Bono y Jeffrey, 2009), esperanza (Hervás, Sánchez y Vázquez, 2008), sabiduría, humor y templanza (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

Otro de los trabajos más relevantes se refiere al presentado por Caruana (2010), que editado por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, ofrece un amplio banco de actividades destinadas a trabajar la experiencia de fluidez, felicidad, alegría, optimismo, curiosidad, control ambiental, apertura y adaptabilidad, motivación de logro, creatividad, liderazgo, resolución de problemas, pensamiento crítico y comunicación.

Como prolegómeno de los anteriores, Vopel (2006) presentó un amplio banco de actividades destinadas a trabajar el sentimiento de pertenencia y complicidad (cooperación), la expresión creativa (pintura meditativa), competencia comunicativa a nivel escrito (escritura meditativa), autorregulación (relajación), imaginación y creatividad (viajes imaginarios).

Sin embargo, hablar sobre psicología positiva en el aula supone tratar algo más complejo que un conjunto planificado de actividades. Como explican Vázquez y Hervás (2008,2009), Perandones, Lledó y Grau (2010), se trata de desarrollar teorías e instrumentos de evaluación que partiendo de las fortalezas

y virtudes humanas, permitan obtener un conjunto de conocimientos sobre los cuales guiar y transformar la práctica pedagógica hacia la construcción de una institución escolar de carácter positivo.

En este sentido, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) justifican la necesidad de dicha transformación ante el elevado número de niños y jóvenes ansiosos, descontentos y depresivos, pero también, como un medio desde el cual favorecer el aprendizaje y el pensamiento creativo al tiempo que se facilita la satisfacción con la vida.

De hecho, la importancia atribuida a dichos factores dio lugar a que en 2011 dicho investigador profundizara sobre la implementación y evaluación de experiencias de educación positiva:

“[...] ahora podemos enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos. Los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes ...”
(Seligman, 2011: 83-84).

Para ello realizó una exhaustiva revisión de investigaciones previas en las que se puso de manifiesto que los niveles de bienestar condicionaban los niveles de rendimiento y aprendizaje (Ruska y Waters, 2013) y que una aptitud positiva aumentaba la capacidad de atención y pensamiento creativo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

Pero además de los anteriores cabe ser destacado el *Programa de Resiliencia de Pennsylvania* (Seligman, 2011), que aplicado a más de tres mil estudiantes entre 8 y 21 años, permitió identificar cómo la mejora de los niveles de optimismo permitían aumentar el bienestar, con lo cual, disminuía la depresión.

Ante tal fin, dicho programa se estructuró en tres fases organizadas en el siguiente orden y objetivos: 1. enseñar al alumnado a identificar el vínculo existente entre pensamientos y emociones. 2. generar alternativas aprendiendo a no culparse. 3. elaborar un plan de acción eficiente a partir de ensayos y anticipaciones mentales.

Del mismo modo, en un intento por incluir fortalezas y virtudes humanas en las programaciones docentes, Seligman (2011) diseñó e implantó en el centro norteamericano *Strath Haven* (Wallingford) un auténtico plan de estudios en Psicología Positiva. Tras la identificación y optimización de fortalezas, emociones positivas y relaciones sociales aumentó el interés por el aprendizaje, se apreciaron estrategias de aprendizaje caracterizadas por la curiosidad y creatividad, se experimentó un incremento en los niveles de disfrute en el colegio y en términos de habilidades sociales mejoró la empatía, cooperación, asertividad y autocontrol.

Por último cabe ser citado el programa *Geelong Grammar School* (Seligman, 2011), que destinado a potenciar la atención plena en el contexto educativo y familiar, favoreció el aprendizaje y el bienestar al tiempo que se hizo énfasis por potenciar y mejorar las debilidades o fortalezas menos características.

Bajo la luz de los resultados y experiencias anteriores podemos apreciar el impacto potencial de las prácticas positivas en el contexto escolar, un lugar privilegiado desde el cual trabajar fortalezas y virtudes al tiempo que se alcanzan las diferentes competencias curriculares. Ante tal circunstancia Moreno y Gálvez (2010) introducen el término de *institución* o *escuela positiva*, resultante de la confluencia de la eficacia y eficiencia organizativa (dimensión estructural), motivación y satisfacción docente (dimensión profesional) así como del desarrollo educativo, personal y social del alumnado (dimensión educativa).

En virtud de todo lo anterior y siendo conscientes de la escasez de investigaciones educativas, en el presente trabajo se plantean dos grandes objetivos: 1. Formular e identificar principios generales que guíen el diseño de actividades destinadas a activar y trabajar fortalezas y virtudes. 2. Analizar el ajuste de las actividades propuestas en situaciones reales de aula.

1. Fortalezas y Virtudes en el ámbito escolar

Hablar sobre psicología positiva en el aula supone asumir el compromiso de activar y desarrollar emociones, fortalezas y virtudes, todas ellas, variables desde las cuales construir y promocionar una institución escolar positiva, luchar contra la indefensión aprendida, impulsar la autorrealización académica y potenciar el crecimiento tanto a nivel personal como social.

Ante tal circunstancia y considerando el carácter instrumental bajo el cual tienden a caracterizarse las enseñanzas, nuestros esfuerzos no habrían de reducirse en torno a la virtud *conocimiento y sabiduría*, pues ello resultaría pretencioso al tiempo que sesgado y reduccionista. Por el contrario, en la búsqueda de una intervención integral e integradora debemos considerar el resto de fortalezas que conforman las distintas virtudes (coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia).

Al efecto, Park y Peterson (2009a) hallaron como todas las fortalezas mostraban una correlación positiva con respecto al bienestar subjetivo y satisfacción percibida en estudiantes adultos, si bien, los índices de significatividad tendían a disminuir en el caso de la virtud sabiduría.

En este sentido resulta paradójico que los centros educativos pretendan potenciar y hacer uso de fortalezas tales como curiosidad, creatividad y deseo de aprender, al tiempo que descuidan el amor y gratitud por el aprendizaje (transcendencia), autorregulación ante las situaciones generadas en el entorno educativo (templanza), equidad (justicia) e integridad (coraje). De hecho, tras un nuevo estudio, Park y Peterson (2009b) pusieron de manifiesto cómo la creatividad, esperanza, vitalidad y gratitud predecían con mayor rigor el éxito y bienestar académico.

Incluso, junto a Seligman (2004) llegaron a comprobar que los alumnos más populares no sólo eran aquellos quienes alcanzaban altas puntuaciones en torno a las virtudes de *justicia* y *templanza*, sino además, en *humanidad* (especialmente en torno a la fortaleza amabilidad) y perspectiva (sabiduría).

Tras las aportaciones anteriores resulta evidente la necesidad de trabajar en torno a un **principio de globalidad**, bajo el cual, todas y cada una de las fortalezas han de ser activadas y potenciadas simultáneamente. En este sentido, sus beneficios se materializan tanto desde el punto de vista de la prevención como en términos de rendimiento académico.

En el primer de los casos (Peterson, Park y Seligman, 2005), el hecho de activar y promocionar determinadas fortalezas parece estar relacionado con la ausencia de alteraciones psicopatológicas. Así pues, mientras que fortalezas como integridad y vitalidad (coraje), liderazgo (justicia), autorregulación (templanza) y esperanza (transcendencia) se muestran como elementos protectores frente a la ansiedad, un exceso de perseverancia, integridad y prudencia favorecen el aislamiento y menor exteriorización de emociones y sentimientos.

En el segundo caso y continuando con los anteriores, la apertura y creatividad (sabiduría), persistencia (coraje), ciudadanía (justicia) y esperanza (transcendencia), parecen explicar el éxito académico, lo cual, refuerza la necesidad de trabajar fortalezas y virtudes de carácter intelectual, personal (coraje) y social (humanidad, justicia, templanza).

Esta última circunstancia apoya la emergencia del **principio de interactividad**, que bajo nuestra perspectiva, explica como fortalezas y virtudes no se muestran con carácter independiente, sino que por el contrario, tienden a optimizarse mediante la conglomeración con las restantes. Así pues, un entramado de gusto por el aprendizaje (deseo de aprender) acompañado por persistencia y esperanza constituyen descriptores de la fortaleza *creatividad*. Del mismo modo, las habilidades sociales pueden ser concebidas como el resultado de la activación y vertebración de apertura (sabiduría), inteligencia social (humanidad) y autorregulación (templanza), todas ellas, fortalezas que facilitan un clima óptimo de aprendizaje donde tenga cabida el respeto mutuo, identificación de capacidades personales y capacidad estética (*competencia en conciencia y expresiones culturales*).

En virtud de lo anterior y como proponen Park y Peterson (2009ab), las fortalezas pueden ser definidas como un entramado de rasgos positivos que conformándose a través de pensamientos y sentimientos, se materializan en acciones promotoras del desarrollo y protectoras ante la adversidad.

Consecuentemente y coincidiendo con Moreno y Gálvez (2010), si la psicología positiva pretende promover y potenciar el bienestar, la salud y el desarrollo, deberá hacerlo en los contextos naturales del destinatario, en nuestro caso, las instituciones educativas.

Así pues, los centros educativos deberán extender sus tareas eminentemente instrumentales hacia aquellas que sin perder la esencia del objetivo implícito, aguarden un carácter más vital. Aspecto, que lejos de un intento apasionado basado en la buena voluntad, goce del suficiente rigor metodológico bajo una adecuada planificación curricular (**principio de operatividad**).

En este sentido, las competencias básicas introducidas por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria* (recientemente derogado por el *R.D 126/2014 de 28 de febrero*), constituyeron la primera oportunidad para apreciar como fortalezas y virtudes forman parte del desglose operativo de las competencias o capacidades esperadas al final de cada nivel, ciclo o etapa.

Ante tal circunstancia, al concebir como *competencia* la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa en la resolución de problemas, fortalezas y virtudes escapan del plano teórico (contenidos de carácter conceptual) para lograr su adecuada implementación (procedimientos) en términos de eficacia académica y eficiencia personal (actitudes).

De hecho, retrocediendo a las competencias básicas establecidas por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria* (currículum LOE), tal y como se aprecia en las Tablas 1 y 2, fortalezas y virtudes no se muestran

ajenas e independientes con respecto a las diferentes competencias, sino que por el contrario, forman parte de cada una de ellas.

TABLA 1. Relaciones entre competencias curriculares, virtudes y fortalezas. Curriculum LOE.

Competencias	Virtudes y Fortalezas		
	Sabiduría	Coraje	Humanidad
<i>Comunicativo-lingüística</i>	Creatividad, apertura.	Vitalidad	Amabilidad, inteligencia social.
<i>Matemática</i>	Creatividad, curiosidad, perspectiva, deseo de aprender.	Persistencia	Inteligencia social.
<i>Conocimiento e interacción con el medio físico</i>	Apertura, curiosidad, perspectiva.	Valentía	Amor, amabilidad, inteligencia social.
<i>Digital y tratamiento de la información</i>	Curiosidad, deseo de aprender.	Vitalidad.	Inteligencia social.
<i>Social-ciudadana</i>	Apertura, perspectiva.	valentía, integridad.	Amor, amabilidad, inteligencia social.
<i>Cultural-artística</i>	Creatividad, apertura, perspectiva.	valentía, Persistencia, vitalidad.	Amor, inteligencia social.
<i>Aprender a aprender</i>	Curiosidad, apertura, perspectiva.	Persistencia, integridad, vitalidad.	Amor, inteligencia social,
<i>Autonomía e iniciativa personal</i>	Apertura, perspectiva.	Valentía, persistencia.	Inteligencia social.

TABLA 2. Relaciones entre competencias curriculares, virtudes y fortalezas. Currículum LOE.

Competencias	Virtudes y Fortalezas		
	Justicia	Templanza	Transcendencia
<i>Comunicativo-lingüística</i>	Ciudadanía	Prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, humor.
<i>Matemática</i>	Equidad	Prudencia, autorregulación.	Esperanza.
<i>Conocimiento e interacción con el medio físico</i>	Ciudadanía	Perdón, prudencia, autorregulación.	Gratitud, humor.
<i>Digital y tratamiento de la información</i>	Ciudadanía	Perdón, prudencia.	Capacidad estética, espiritualidad.
<i>Social-ciudadana</i>	Ciudadanía, equidad, liderazgo.	Perdón, humildad, prudencia, autorregulación.	Gratitud, humor.
<i>Cultural-artística</i>	Ciudadanía	Prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, esperanza, humor, espiritualidad.
<i>Aprender a aprender</i>	Ciudadanía, equidad.	Humildad, prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, gratitud, esperanza, humor.
<i>Autonomía e iniciativa personal</i>	Equidad, liderazgo.	Prudencia, autorregulación.	Gratitud, humor.

Sin embargo, tras la aprobación y reciente implantación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*, ha sometido a las competencias anteriormente presentadas a una nueva reestructuración.

Así pues, la *competencia cultural y artística* ha asumido una visión más amplia al redefinirse bajo la denominación de *conciencia y expresiones culturales*. Del mismo modo, la competencia en autonomía e iniciativa personal ha pasado a definirse como *iniciativa y espíritu emprendedor*.

Al efecto, tras un intento por agrupar fortalezas y virtudes en torno a cada una de las competencias curriculares vigentes, en las Tablas 3 y 4 quedan expuestas las interrelaciones existentes.

Como se puede observar, el hecho de hablar sobre competencias básicas nos lleva a concebir a los alumnos no como una realidad sesgada, sino por el contrario, como una unidad global en plena interacción con las exigencias y demandas del entorno en el que vive y del cual forma parte.

Ante dicha circunstancia cabe esperar que el fin último de fortalezas y virtudes vaya dirigido a favorecer el desarrollo, ajuste y realización personal ante las oportunidades y demandas del contexto que nos rodea (**principio de integridad**). Y es que, las dificultades se muestran como auténticas oportunidades para aprender y crecer, pues de otro modo, ciertas fortalezas decaerían en un estado de latencia que obstaculizaría el conocimiento de sí mismo.

En este sentido, hablar sobre intervenciones positivas no supone, o al menos debería suponer, trabajar sobre los aspectos positivos del alumno, sino también, en torno a aquellos que son mejorables.

Así pues existen alumnos cuya curiosidad y creatividad les lleva a alcanzar buenos resultados en determinadas áreas, pero sin embargo, sus dificultades de socialización (inteligencia social) y liderazgo obstaculizan el trabajo cooperativo.

Del mismo modo, el deseo de aprender (sabiduría) no es compatible con un déficit en fortalezas como persistencia (coraje) y amor por el conocimiento (humanidad). Incluso, no es posible hablar de alumnos creativos sin aludir a esperanza (transcendencia), autorregulación (templanza), valentía e integridad (coraje).

Por ello, Linley, Stephen, Harrington y Wood (2006) hablan desde el punto de vista clínico sobre la necesidad de contemplar e intervenir simultáneamente las potencialidades y debilidades del individuo.

Trasladando dicha circunstancia a la praxis docente, se evidencia el sesgo o tendencia de prescindir total o parcialmente de aquellas fortalezas y virtudes, que manifestándose en exceso o por defecto, contribuyen a un desajuste académico y/o personal. Consecuentemente no sólo es necesario reconocer un principio de globalidad e interactividad, sino además de **equidad**, pues todas las fortalezas y virtudes son importantes al margen del nivel de activación exigido en cada situación.

TABLA 3. Relaciones entre competencias curriculares, virtudes y fortalezas. Currículum LOMCE

Competencias	Virtudes y Fortalezas		
	Sabiduría	Coraje	Humanidad
<i>Comunicación Lingüística</i>	Creatividad, apertura.	Vitalidad	Amabilidad, inteligencia social.
<i>Matemática, ciencia y tecnología</i>	Creatividad, curiosidad, perspectiva, deseo de aprender.	Persistencia	Inteligencia social.
<i>Digital</i>	Curiosidad, deseo de aprender.	Vitalidad	Inteligencia social.
<i>Social-cívica</i>	Apertura, perspectiva.	Valentía, integridad.	Amor, amabilidad, inteligencia social.
<i>Conciencia y expresiones culturales</i>	Creatividad, curiosidad, apertura, deseo de aprender, perspectiva.	Valentía, integridad, vitalidad.	Amor, amabilidad, inteligencia social.
<i>Aprender a aprender</i>	Curiosidad, apertura, perspectiva.	Persistencia, integridad, vitalidad.	Amor, inteligencia social.
<i>Iniciativa y espíritu emprendedor</i>	Apertura, perspectiva.	Valentía	Perspectiva, inteligencia social.

TABLA 4. Relaciones entre competencias curriculares, virtudes y fortalezas. Currículum LOMCE

Competencias	Virtudes y Fortalezas		
	Justicia	Templanza	Transcendencia
<i>Comunicación Lingüística</i>	Ciudadanía	Prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, humor.
<i>Matemática, ciencia y tecnología</i>	Equidad	Prudencia, Autorregulación.	Esperanza
<i>Digital</i>	Ciudadanía	Perdón, prudencia.	Capacidad estética, espiritualidad.
<i>Social-cívica</i>	Ciudadanía, equidad, liderazgo.	Perdón, humildad, prudencia, autorregulación.	Gratitud, humor.
<i>Conciencia y expresiones culturales</i>	Ciudadanía, equidad, liderazgo.	Perdón, humildad, prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, gratitud, esperanza, humor, espiritualidad.
<i>Aprender a aprender</i>	Ciudadanía, equidad.	Humildad, prudencia, autorregulación.	Capacidad estética, gratitud, esperanza, humor.
<i>Iniciativa y espíritu emprendedor</i>	Equidad, liderazgo.	Prudencia, autorregulación.	Gratitud, humor.

Como hemos observado, fortalezas y virtudes no solo se muestran como un desglose operativo de competencias, sino que además, resulta posible y necesario enunciar una serie de principios que guíen la planificación y puesta en práctica de una intervención educativa basada en la psicología positiva.

Continuando con nuestro análisis, tras consultar los objetivos de etapa establecidos por el Art. 7 del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero* puede observarse como cada uno de los mismos pueden ser explicados por medio de la suma o confluencia de diferentes virtudes:

- a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (*virtudes de humanidad, justicia y templanza*).
- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor (*virtudes de sabiduría, coraje y humanidad*).
- c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (*virtudes de sabiduría, coraje, humanidad, justicia y templanza*).
- d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (*virtudes de sabiduría, coraje, humanidad y transcendencia*).
- e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura (*virtudes de sabiduría y transcendencia*).

- f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (*virtudes de sabiduría, humanidad y transcendencia*).
- g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana (*virtudes de sabiduría, coraje y templanza*).
- h. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura (*virtudes de sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia*).
- i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (*virtudes de sabiduría, humanidad, justicia y templanza*).
- j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (*virtudes de sabiduría y transcendencia*).
- k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social (*virtudes de coraje, humanidad y transcendencia*).
- l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado (*virtudes de humanidad, justicia y transcendencia*).

- m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (*virtudes de coraje, humanidad, justicia, templanza, y transcendencia*).
- n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico (*virtudes de humanidad y templanza*).

Tras todo lo anterior, si hasta aquí hemos analizado las relaciones existentes entre las fortalezas y virtudes establecidas por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) con respecto a la particularidad de los objetivos y competencias que rigen nuestro Sistema Educativo, desde un punto de vista internacional, a continuación haremos lo propio con respecto a los pilares de la educación (Delors, Mufti, Amagi, Carnerio, Chung, Geremek, Gorham, Komhauser, Manley, Padrón, Savané, Singh, Stavenhagen, Won y Nanzhao, 1996).

Así pues, en el duro camino hacia el **aprender a conocer** se requerirá de *coraje*, pues las diferentes situaciones y experiencias educativas harán deseables fortalezas como afrontamiento, perseverancia ante las situaciones académicas planificadas o imprevistas y deseo de superación (valentía). Hablamos en suma de la necesidad de adoptar un rol activo (integridad) desde el cual comprender y afrontar situaciones al tiempo que se utilizan recursos personales de forma eficiente y apasionada (vitalidad), lo que se traduce en términos de gusto por el aprendizaje.

Pero además, los conocimientos obtenidos y experiencias vividas han de modelarse en función del **aprender a hacer**. Hablamos sobre la resolución de conflictos (inteligencia social) y amabilidad, fortalezas que conformando la virtud de *amor y humanidad* constituyen la base de las habilidades sociales.

Por consiguiente, más allá del *aprender a conocer* y *aprender a hacer* se encuentra el **aprender a convivir**, lo que engloba fortalezas como perdón, humildad, prudencia y autorregulación (*virtud de templanza*) así como ciudadanía y equidad (*justicia*). A su vez, la conglomeración de los anteriores representa el **aprender a ser**, en el cual revierte la expresión, comprensión y disfrute de la estética del mundo físico y social que nos rodea (*estética*), pero también, aquellas motivaciones que nutriéndose por un sentido de gratitud, humor, optimismo y esperanza (*transcendencia*), definen y posibilitan la *competencia en iniciativa y espíritu emprendedor*.

TABLA 5. Principios e implicaciones psicopedagógicas para trabajar fortalezas y virtudes en el aula.

PRINCIPIOS	DEFINICIÓN	IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS
<i>Globalidad</i>	Todas y cada una de las fortalezas han de ser activadas y potenciadas conjuntamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en torno a unidades didácticas integradas y proyectos de trabajo. - Programar actividades en entornos educativamente significativos. - Lograr la compatibilidad entre las programaciones de ciclo, área y etapa.
<i>Interactividad</i>	Fortalezas y virtudes no son independientes, sino que se activan y manifiestan de forma conglomerada.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar e implantar actividades de forma globalizada e interdisciplinar. - Garantizar la continuidad de las actividades evitando la transversalidad.
<i>Operatividad</i>	Fortalezas y virtudes requieren de una planificación sistemática y metodología rigurosa.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación-acción como metodología docente. - Identificar y promover indicadores de calidad. - Evaluar los procesos de aprender a aprender y aprender a enseñar de forma sistemática, procesual y continua. - Crear un aula de recursos de apoyo a la enseñanza.

TABLA 6. Principios e implicaciones psicopedagógicos al trabajar fortalezas y virtudes en el aula.

PRINCIPIOS	DEFINICIÓN	IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS
Integridad	La activación y desarrollo de fortalezas y virtudes ha de ir dirigido a lograr el control eficaz del entorno, ajuste personal y autorrealización.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar programaciones que tomen como referencia el nivel evolutivo, intereses y situación de un determinado alumno o grupo-clase. - Activar, promover y evaluar fortalezas en actividades y entornos educativamente significativos.
Equidad	A pesar de su carácter interactivo, el exceso con el que se pueda manifestar una determinada fortaleza no compensa el déficit de otra.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación o diagnóstico funcional de fortalezas y virtudes como fase previa a la implementación de toda intervención o programa.

2. Método

2.1 Participantes

En esta experiencia han participado 37 alumnos escolarizados en segundo ciclo de educación primaria en un centro de titularidad pública ubicado en la Vega Media de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Con unas edades comprendidas entre los 8 y 10 años, el 57% se encuentra representado por niñas y el 43% por niños. Ninguno de estos presenta necesidades educativas especiales, si bien, dos niños y una niña muestran dificultades de aprendizaje asociadas a lectura y escritura (dislexia).

Del conjunto de la muestra, 17 alumnos se encuentran escolarizados en primer curso. La elección de dicho centro responde a un muestro no probabilístico de carácter deliberado. A su vez, el hecho de centrarnos en segundo ciclo responde a la voluntad de los tutores y tutoras por participar en dicha experiencia.

2.2 Actividades

En el desarrollo de la experiencia se han utilizado una serie de actividades de diseño propio. A continuación reflejamos cada una de las mismas.

Act.1 “La puerta mágica”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Ofrecer un mundo imaginario desde el cual trabajar las fortalezas de <i>curiosidad, creatividad, perspectiva y apertura</i> (virtud <i>sabiduría</i>).- Identificar el tipo de virtudes activadas desde el pensamiento divergente.
Competencias implicadas: competencia en comunicación lingüística, social y cívica, aprender a aprender, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
Metodología: tras presentar una lámina con una puerta dibujada, los niños imaginan el mundo mágico que existe tras ella. En el marco de la puerta escribirán el nombre de dicho lugar. A continuación describirán por escrito dicho mundo por escrito.
Material: lápiz y papel (ver anexo II)

Act.2 “El colegio mágico”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Ofrecer un espacio educativo imaginario desde el cual identificar el tipo de virtudes activadas desde el pensamiento divergente.
Competencias implicadas: competencia en comunicación lingüística, social y cívica, aprender a aprender, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
Metodología: imagina que un día cualquiera llegas al colegio y encuentras una puerta mágica ¿qué encontrarías al otro lado?.
Material: lápiz y papel (ver anexo II)

Act.3 “Camalandia”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Integrar fortalezas y virtudes en la resolución de problemas.- Reflexionar sobre la importancia de actuar en sociedad de forma justa y equitativa (<i>virtud justicia</i>).- Comprender la importancia del diseño y cumplimiento de normas como garantía de convivencia (<i>virtudes de humanidad y templanza</i>).
Competencias implicadas: comunicación lingüística, social-cívica, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
<p>Metodología: <i>“Un día, Animitos atravesó la puerta mágica y llegó a Camalandia. Camalandia era un país donde todas las camas estaban juntas. El suelo de la calle no era como el que podemos encontrar en cualquier pueblo o ciudad, sino blandito y acolchado como nuestra cama. Sus habitantes, llamados “dormilones”, tenían dos oficios: cuando hacía calor fabricaban colchones y cuando hacía frío, se dedicaban a dormir para probarlos. En lugar de coches y motos, existían camas y sillones motorizados. Dormilones y dormilonas tenían como vecinas a las “pesadillas”, unas señoras cuyo oficio era asustar a todo aquel que dormía o intentaba dormir. Sin embargo, un día hizo tanto frío que todos los habitantes regresaron a sus camas, todos, menos los nuevos habitantes que al haber llegado ese mismo día no tenían mantas para taparse”.</i></p> <p>Preocupado por dicha situación, Animitos ha regresado para escuchar qué solución daríais a las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ ¿Qué haríais para que todos los habitantes puedan dormir calentitos?✓ ¿Cómo se podrían enfrentar a las pesadillas?. <p>Material: ficha de registro de respuestas (ver anexo II)</p>

Act.4 “El tráfico en Camalandia”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Diseñar normas que contribuyan a la ciudadanía ante la situación propuesta (<i>virtud justicia</i>).- Comprender la importancia de pensar y actuar prudentemente (<i>virtud templanza</i>).- Interiorizar conductas de eficiencia social (<i>virtud humanidad</i>).
Competencias implicadas: comunicación lingüística, social-cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología “Durante el día, dormilones y dormilonas se desplazan en camas y sillones motorizados. A diferencia de un coche se viaja acostado, no existen volantes, para girar se utiliza un mando parecido al de una videoconsola y el motor funciona a pilas. A veces viajan tantos dormilones y dormilonas que resulta difícil viajar o incluso aparcar”.
<ul style="list-style-type: none">✓ Inventa dos normas para utilizar una cama o sillón viajero.✓ Diseña una señal para dirigir el tráfico ¿Qué orden daría?.
Material: ficha de registro de respuestas (ver anexo II)

Act.5 “La receta de la felicidad”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Conocer las diferentes fortalezas y virtudes.- Comprender el carácter complementario y no excluyente de las anteriores.- Reflexionar sobre el impacto de las mismas en la vida diaria.
Competencias implicadas: comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender.
Metodología: tras preguntar a los alumnos qué tipo de comida es su preferida se presenta una lámina en la que aparece una olla vacía. En este caso, la cocción de “la receta de la felicidad” requerirá de cuatro ingredientes (fortalezas). Tras su elección los escribirán sobre la olla. Por último rodearán aquel que bajo su punto de vista resulta imprescindible. Tras ello se realizará en gran grupo una puesta en común.
Material: ficha de registro de respuestas (ver anexo II)

Act.6 “El futuro de Camalandia”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Activar las virtudes de trascendencia y templanza desde las fortalezas de creatividad, apertura y perspectiva (sabiduría).- Predecir cambios humanos y paisajísticos sobre la situación propuesta (virtud trascendencia).- Trabajar la creatividad lingüística.
Competencias implicadas: comunicación lingüística, social-cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: “En Camalandía también existen relojes y el tiempo transcurre día a día, semana a semana, mes a mes y año tras año”. Tras dicha consigna y de forma individual, los alumnos imaginarán cómo será Camalandia dentro de cien años. A continuación, sirviéndose de lápiz y papel, dibujarán aquello que han imaginado. Por último, propondrán un nuevo nombre con el cual denominar dicho país.
Material: lápiz y papel (ver anexo II)

Act.7 “Reír para volar”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Trabajar la fortaleza <i>humor</i> haciendo uso de la creatividad verbal (virtud sabiduría) e inteligencia social (humanidad).- Reflexionar sobre la influencia de los pensamientos positivos y negativos sobre el estado de ánimo.
Competencias implicadas: comunicación lingüística, social-cívica, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: esta dinámica se estructura en dos partes: <ul style="list-style-type: none">✓ “En el país de Risalandia la risa hace volar y hoy se celebra un concurso de vuelo olímpico”. <i>¿Qué cosas le dirías a Pepín para que vuele lo más alto posible?</i>✓ El concurso ha terminado y Pepín necesita aterrizar pero no para de reír. <i>¿Qué le dirías?</i>
Material: lápiz y papel (ver anexo II).

Act.8 “¿Cómo ha podido pasar?”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Trabajar las fortalezas de curiosidad, apertura y perspectiva (virtud de sabiduría) mediante la construcción de hipótesis.- Reunir el valor suficiente para desarrollar y compartir respuestas inusuales ante una situación imaginaria (virtud de coraje).- Identificar indicadores de inteligencia social (virtud humanidad), humor y capacidad estética (virtud de transcendencia).
Competencias implicadas: comunicación lingüística, social-cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: Con el fin de no contaminar al alumnado, dicha dinámica ha de ser presentada de forma breve y concisa a partir de la siguiente afirmación: “Al amanecer, Juan salió al huerto y observó que sus árboles daban leche”. A continuación, los alumnos trabajan en torno a la pregunta <i>¿Cómo ha podido pasar?</i> . Tras ello se compartirán las hipótesis con el resto de la clase. Material: lápiz y papel (ver anexo II).

Act.9 “Lluvia musical”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Activar las fortalezas de apertura y perspectiva (virtud de sabiduría).- Trabajar la capacidad estética (virtud transcendencia).
Competencias implicadas: comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: En primer lugar los alumnos analizan en gran grupo como suena la lluvia, para ello puede utilizarse una grabación. A continuación se introduce la siguiente cuestión “ <i>¿Cómo sonaría una lluvia de notas musicales?</i> ”. Material: lápiz y papel (ver anexo II).

Act.10 “Zapatillas”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Activar las virtudes de sabiduría y transcendencia durante el diseño de unas zapatillas mágicas.- Identificar fortalezas pertenecientes a las virtudes de coraje, humanidad, justicia y templanza.
Competencias implicadas: comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: “Se puede conocer a una persona por sus zapatos. Su aspecto nos puede informar de donde viene, a donde va, a qué se dedica, etc. Nosotros vamos a diseñar unas zapatillas, pero no se trata de unas zapatillas cualquiera pues son mágicas”. Tras dicha introducción los alumnos dibujan cómo les gustaría que fuesen sus zapatillas mágicas. A continuación redactan en qué lugar las utilizarían y para qué. Finalmente se realizará una puesta en común. Material: lápiz y papel (ver anexo II).

Act.11 “Superpoderes”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Activar las virtudes de humanidad, justicia y templanza.- Reflexionar sobre los problemas existentes en la sociedad.
Competencias implicadas: comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología: “Todos los superhéroes tienen poderes. ¿Qué superhéroes conocéis? ¿Cuáles son sus poderes” (fase de motivación). Imaginad que un día cualquiera os levantáis de la cama con poderes mágicos. ¿En qué lugar los utilizaríais? ¿Qué problemas podrías resolver?. Material: lápiz y papel (ver anexo II).

2.3 Procedimiento

Todas y cada una de las actividades que en este capítulo se presentan han sido desarrolladas durante el segundo trimestre del presente curso académico. Para ello, previo acuerdo con los tutores, fueron planificadas dos sesiones semanales de 45 minutos. La asistencia del alumnado fue regular apreciándose faltas de asistencia de carácter puntual e intermitente, ante lo cual, se planificó un nuevo momento para que estos pudieran desarrollarlas.

Aunque la presentación de cada una de las mismas se ha realizado en gran grupo caben ser destacados dos momentos. Una primera fase en la que cada alumno realizó la actividad de forma individual (gracias a la cual se obtuvieron las respuestas que posteriormente analizaremos) y una segunda fase en la que se realizó una exposición y puesta en común.

Cada actividad presenta una dinámica y metodología diferente, aspectos que quedan claramente descritos en el respectivo cuadro explicativo.

2.4 Resultados

A continuación se muestra el tipo de producciones obtenidas para cada una de las actividades.

2.4.1 La puerta mágica

Tal y como podemos observar en la Tabla 7, los resultados obtenidos han sido clasificados en torno a cuatro categorías. La primera de ellas y más extendida, alude a deseos nutridos por la fortaleza de *esperanza*. A su vez, estos se subdividen en aspectos relativos a la posesión y cambios personales (deseabilidad social).

En segundo lugar emerge un abundante grupo de respuestas catalogadas en torno a las virtudes de humanidad y justicia, en concreto, afirmaciones alusivas a las fortalezas de *amor* y *ciudadanía*. Del mismo modo, aparecen una serie de producciones correspondientes a mundos, entornos y animales fantásticos (*creatividad*). Por último, las categorías menos frecuentes se corresponden a las fortalezas de *humor* y *espiritualidad*.

TABLA 7. Respuestas obtenidas en la actividad “La puerta mágica”.

F. Esperanza (Transcendencia)		F. Amor (Humanidad)	F. Ciudadanía (Justicia)
Posesión	Cambios personales	<i>“En Amorlandia vive Animitos y existe el lenguaje de los besos”, “Las sonrisas pueden curar el estar solo”, “En mi mundo mágico se juega con amor, se habla con paz y se tiene amistad, somos felices y buenos (imagen 1)”, “No hay guerra porque no hay envidia”, “Los amigos forman familias”, “Se saluda con abrazos”, “Mis padres me quieren”, “Todos tienen novia”</i>	<i>“Que haya paz en el mundo y no se pase hambre”, “Que existan personas buenas que te enseñen a ser bueno”, “La maldad se convierte en una princesa buena”, “En Colorandia los habitantes de color amarillo se llevan bien con los rojos y verdes”, “No existen palabrotas porque al decirlas te quemas la campanilla”, “Hay militares de la paz”</i>
Medios de transporte, juguetes, ropa y complementos, joyas y dinero, lugares de ocio, armas, nuevas tecnologías, estado de salud, planetas y mundo cósmico, dinosaurios, alimentación.	Deportista famoso, superhéroe, magos, príncipes y princesas, bomberos y fuerzas de seguridad; oficios sanitarios, científicos y pedagógicos; belleza personal, deportes de riesgo, excelencia académica, futuro feliz.		
F. Creatividad (Sabiduría)		F. Humor (Transcendencia)	
<i>“En Juguetelandia los juguetes cobran vida”, “En Chuchelandia los colegios son de caramelo”, “En Matemalândia las sumas están casadas con las restas”, “En Hadalandia no se lleva ropa”, “En el cielo se vuela con abanicos”, “En Festilandia no se trabaja ningún día, no hay colegio, se aprende con una varita mágica”, “En Perrolandia las mascotas son personas”, “En Cortilandia no hay que pagar por la comida”</i>		<i>“En Risalandia la sonrisa hace cosquillas cuando te la cruzas por la calle”, “En el mundo de la comedia se comunican con chistes y las casas tiemblan de cosquillas”, “Las personas siempre hacen tonterías graciosas”, “En Payasolandia los payasos están por todas partes”.</i>	
F. Espiritualidad (Transcendencia)			
<i>“Las personas siempre son jóvenes y nunca mueren”, “Puedo hablar con mis abuelos”.</i>			

2.4.2 El Colegio mágico

En la Tabla 8 quedan organizadas las respuestas según fortalezas aludidas. Como puede apreciarse, las virtudes más recurridas son sabiduría, trascendencia, vitalidad, humanidad y justicia. No se aprecian producciones alusivas a la virtud templanza.

TABLA 8. Respuestas obtenidas en la actividad “El colegio Mágico”.

F. Creatividad (Sabiduría)		
Mobiliario	Útiles y material escolar	Objetos animados y personas
Ordenadores que hablan y vuelan, lámparas que hacen música, las pizarras hablan, los libros son tablets, clases de Educación Física en estadios olímpicos, relojes que miden el aburrimiento, papeleras automáticas, timbres que cantan, clases encantadas, mesas que bailan, sillas voladoras, patios con suelo de colchoneta, laberintos para jugar al escondite, pistas de aterrizaje, bibliotecas de libros mágicos.	Gomas que borran solas, lápices automáticos, lo que se escribe o dibuja cobra vida, diccionarios que hablan por los pasillos, libros que hablan solos, los libros elijen al lector y lo acompañan durante todo el día, los colores tienen sabor, pelotas que corren para ser capturadas, al tocar los mapas te llevan a ese lugar (imagen 2), las imágenes de los libros hablan, mochilas mágicas sin fondo, letras que desfilan por el colegio, instrumentos que tocan solos, tizas fosforescentes, máquinas que transforman la vida de un alumno en un cuento, libros gratis.	Los docentes son ordenadores y robots, niños y docentes vuelan de una clase a otra, clases de historia que se imparten en el pasado, las puertas se cierran ante maestros aburridos, los niños elijen lo que desean aprender, animales que cuentan su modo de vida, docentes extraterrestres, bolsas y papeleras que sancionan si no son utilizadas, los directores son magos.
F. Esperanza (Transcendencia)		F. Humor (Transcendencia)
Nivel Académico	Nivel Personal	Los docentes gastan bromas, cuentan chistes y hacen reír. Exámenes que ríen cuando se comete un error. Mesas que cuentan chistes cuando el alumnado está aburrido, normas divertidas, los maestros son elegidos según su capacidad para hacer reír, lecciones divertidas.
Ejercicios que se hacen solos, no existen suspensos ni castigos, no se puede repetir, matemáticas sin error, colegios divertidos, clases de magia, aprendizaje sin esfuerzo.	Aprendizaje de idiomas y oficios. Felicitaciones y premios materiales por obtener buenas notas.	
F. Amor y Amabilidad (Humanidad)		F. Vitalidad (Coraje)
Ayuda entre compañeros, docentes que enseñan con amabilidad y/o cariño, pegamento para unir personas que se llevan mal.		Colegios, compañeros y docentes que no dan miedo. Pastillas que al ser tomadas dan energía para aprender. Colegios que te animan a levantarte por la mañana. Interés por aprender.
F. Ciudadanía (Justicia)		
Gomas que borran las injusticias. Policías escolares.		

2.4.3 Camalandia

En las Tablas 9 y 10 se presentan las respuestas obtenidas para cada una de las cuestiones enunciadas.

TABLA 9. Respuestas obtenidas a la pregunta *¿Qué haríais para que todos los habitantes puedan dormir calentitos?*

Virtud de Humanidad		
F. Amor	F. Amabilidad	F. Inteligencia Social
<i>“Dormir abrazaditos” (imagen 3)</i>	<i>“Dar un trocito de manta a quienes no tienen”, “Ofrecer la parte más calentita de la casa”, “Preparar en el barrio un baño caliente”.</i>	<i>“Dormir por turnos”, “Fabricar camas con mantas de repuesto”, “Quienes pasan menos frío fabrican mantas para todos”, “Cortar mantas por la mitad”, “Crear en verano un almacén o depósito de mantas”, “Hacer casas subterráneas que conserven el calor”, “Cosér una manta con trapos viejos”.</i>
Virtud Justicia		
F. Ciudadanía	F. Equidad	
<i>Compartir mantas, abrigos y braseros, ofrecer alimentos calientes.</i>	<i>“Que cada habitante fabrique su propia manta durante el verano”, “Fabricar mantas para todos”</i>	
Virtud Coraje		Virtud Templanza
F. Justicia	Fortalezas de Humildad y Autorregulación	
<i>“Los niños y enfermos tienen prioridad para taparse”. “Poner un horario límite para dormir”, “Que la policía multe a quien no lleve siempre una manta”.</i>	<i>“Dejar una manta a quienes de verdad pasan frío”.</i>	
Virtud Sabiduría		
F. Creatividad	F. Perspectiva	
<i>“Mantas que vuelan de cama en cama cuando se tiene frío”, “Estufa gigante”, “Máquina calentadora de aire”, “Máquina cose-mantas”, “Manta gigante”, “Máquina de abrazos”, “Poner vapor bajo las camas”</i>	<i>“Investigar para aprovechar la luz del sol”, “Diseñar mantas familiares para ahorrar tela”, “Inventar alarmas anti frío”, “Trabajar de noche para estar calentito y dormir de día porque sale el sol”.</i>	

Cap.6. Fortalezas y virtudes en el aula: identificación de principios generales

TABLA 10. Respuestas obtenidas a la pregunta *¿Cómo se podrían enfrentar a las pesadillas?*.

Virtud Templanza		
F. Prudencia	F. Autorregulación	
<i>“Mirarlas para ver si son feas y si de verdad dan miedo”, “Dormir con la luz encendida”, “Esperar a que pasen por Camalandia antes de salir de casa”</i>	<i>“No llorar para que sepan que no nos dan miedo”, “Permanecer quietos hasta que se aburran y se vayan”, “Escondiéndonos sin hacer ruido”.</i>	
Virtud Coraje		
F. Valentía	Integridad	Vitalidad
<i>“Usar un aspirador para absorberlas”, “Pensar que se trata de un sueño”, “Utilizando super poderes”, uso de armas varias, artes marciales.</i>	<i>“Abrazando un peluche”, “Tener la mente sin pensar”, “Llevando una armadura antipesadillas”, “Recordar cosas buenas hasta que se vayan”.</i>	<i>“Poner atrap sueños por todas partes”, “Correr delante de ellas hasta que se cansen”, “Asustarlas para que no vuelvan”, “Aprovechar que estoy soñando para volar y correr más rápido que ellas”, “Gritar fuerte para que mi mamá me despierte”, conducción o manejo de vehículos.</i>
Virtud Sabiduría	Humanidad	
F. Creatividad	F. Inteligencia Social	
<i>“Alarma antipesadillas”, “Hacer una trampa”, “Colocar redes invisibles para que se queden pegadas”, “Usar una varita mágica que las haga desaparecer”, “Poner chicles para que se queden pegadas”, “Utilizar un superventilador que las haga volar”, “Policía antipesadillas”.</i>	<i>“Construir un muro enorme para que no puedan saltar la cama”, “Hablar con ellas para que no den el follón”, “Darles un oficio que consistiera en despertar a los habitantes de Camalandia sin asustarlos”.</i>	
Virtud Transcendencia		
F. Humor	Espiritualidad	
<i>“Hacerlas reír con un fantasma gracioso”, “Payaso antipesadillas”, “Pensando en cosas graciosas”</i>	<i>“Rezar a Dios” (imagen 4), “Presinarse”, “Llamando al Ángel de la Guarda”.</i>	

2.4.4 El tráfico en Camalandia

Las respuestas obtenidas ante las situaciones propuestas han sido organizadas en la Tabla 11.

TABLA 11. Normas de tráfico en Camalandia (producciones escritas y figurativas).

Virtud Justicia
F. Ciudadanía
<i>“Prohibido aparcar en las macetas y tejados”, “Prohibido hacer pipí en el coche cama”, “Prohibido adelantar por encima de otra cama”, “No robar los mandos” (imagen 5), “Montar a dormilones que no pueden andar”, “No salpicar de charcos a quienes andan”, “No aparcar en las puertas de las casas”, “No poner la música alta”.</i>
Virtud Humanidad
F. Inteligencia Social
<i>“Prohibido molestar a los que duermen”, “Prohibido hacerse pipí en la cama cuando vas acompañado”, “No tirar el orinal mientras conduces porque mojarás a los dormilones”, “Señales y semáforos blanditos por si chocamos con la cabeza”, “Preguntar a los vecinos si necesitan que lo llevemos a alguna parte”</i>
Virtud Templanza
F. Prudencia
<i>“Prohibido ir muy rápido y dar saltos por las calles”, “Prohibido derrapar con la cama”, “Prohibido comer mientras se conduce”, “Prohibido jugar a la tablet mientras conduces”, “Prohibido ir a toda velocidad”, “No despirtarse”, “No dormir mientras conduces”, “No acelerar cuando haces pipí”, “No beber cerveza”, “No saltarse el STOP”, “No desayunar en la cama si estás conduciendo por la mitad de la ciudad”, “Prohibido conducir una cama sin capota los días de lluvia”, “Revisar los tornillos de las patas una vez al año”, “Cuidado con el techo si conduces una cama con literas”, “Usar gafas de sol los días soleados”, “No montar a gente con piojos o que no se baña”.</i>
Virtud Sabiduría
F. Creatividad
<i>“Que los coches sean de goma para que cuando choquen no se rompan”, “Un colchón que cuando se choque, salte del coche”, “Pito automático para no quedarse durmiendo”, “Usar un casco paraguas para cuando vaya a llover”,</i>
Virtud Transcendencia
F. Humor
<i>“Prohibido adelantar a las tortugas”, “El exceso de risa mata al volante”, “Duerme y verás las estrellas”, “Prohibido atropellar a las moscas”, “Pikolina, la cama divertida te hace cosquillas. Acelera mucho y verás como la poli te pilla”</i>

2.4.5 La receta de la felicidad

En la Tabla 11 aparecen las frecuencias de respuesta que han sido obtenidas para cada uno de los ingredientes (fortalezas) elegidos por el alumnado. La imagen 6a ilustra el tipo de producciones del alumnado.

TABLA 12. Frecuencias de respuesta para cada fortaleza

Virtudes	Fortalezas	Ing.1	Ing.2	Ing.3	Ing.4	Sumatorio
		Frecuencias				
Sabiduría	Aprender	4				4
	Curiosidad			1		1
	Creatividad	1				1
Coraje	Valentía	3	3			6
	Trabajar mucho	1	2		3	7
Humanidad	Amor	19	5	2		26
	Amabilidad		2	6	1	9
Justicia	Compartir	4	4	3		11
	Respetar		1	1	2	4
	Ayudar		3	3	3	9
	Cumplir normas			1		1
	Paz	1	3	4	7	15
Templanza	Perdonar		6	2	1	9
	Sencillez					0
	Pensar las cosas					0
	No pelear		1	2	1	4
	No insultar			1	6	7
Transcendencia	Dar las gracias		2	2		4
	Esperanza		1		2	3
	Reir			3	1	4
	Rezar			2	6	8

Del mismo modo, en la Tabla 12 aparecen las frecuencias alusivas al ingrediente más valorado para alcanzar la felicidad (aspecto ilustrado en la imagen 6b).

TABLA 13. Frecuencias de respuesta a la pregunta *¿Qué ingrediente no puede faltar en mi vida?*

Virtudes	Fortalezas	Ingrediente esencial	Sumatorio
		frecuencia	
Sabiduría	Aprender	1	1
	Curiosidad		
	Creatividad		
Coraje	Valentía	1	1
	Trabajar mucho	2	2
Humanidad	Amor	12	12
	Amabilidad	1	1
Justicia	Compartir	1	1
	Respetar	2	2
	Ayudar	4	4
	Cumplir normas		
	Paz	4	4
Templanza	Perdonar	2	2
	Sencillez		
	Pensar las cosas		
	No pelear		
	No insultar		
Transcendencia	Dar las gracias		
	Esperanza	1	1
	Reír	1	1
	Rezar	1	1

2.4.6 El futuro de Camalandia

A continuación se muestran los datos obtenidos tras la realización de dicha actividad. Las producciones del alumnado han sido organizadas en función de las virtudes y fortalezas a las que hacen referencia.

TABLA 14. El futuro de Camalandia

Virtud Justicia	
F. Ciudadanía	
<p><i>“Las Camas están llenas de pipí y alguien tiene que limpiarlas para que no hayan enfermedades”, “Los ricos tienen camas que corren más y crean problemas”, “No hay normas porque todos se respetan”, “No se puede ir por la calle porque hay muchas camas circulando”, “Camalandia es tan pequeña que los coches tienen que pasar por la acera”, “Los coches invaden Camalandia”, “Se inventa un nuevo trabajo: jugar” (ver imagen 7), “La magia resuelve los problemas y el dolor”, “Hay colegios por todas partes para que la gente sea inteligente y buena”.</i></p>	
Virtud Humanidad	
F. Inteligencia Social	F. Amabilidad
<p><i>“Debido a los atascos desaparecen las puertas y hay toboganes”, “Hay tanques-camas para ayudar cuando llueve”, “Inventan camas de dos pasajeros”, “Hay tantas casas que hay que construir edificios”, “Hay un ayuntamiento para tener paz”.</i></p>	<p><i>“A un parque le ponen el nombre de Animitos porque los niños que juegan allí son buenos”, “El Ayuntamiento fabrica camas”, “Hay muchas normas para tratarnos bien”.</i></p>
Virtud Templanza	
F. Prudencia	
<p><i>“Llueve mucho y se inventan las camas acuáticas”, “Hay mucho frío y necesitan más mantas”, “Los dormilones comen muchas hamburguesas” (la producción gráfica muestra obesidad”, “Las casas se construyen más grandes porque hay mucha gente”, “Hay tanta gente que hay que construir casas en el mar”, “Está prohibido dormir más de quince horas al día”, “Hay muchas cárceles para dormilones malos”.</i></p>	
Virtud Transcendencia	
F. Humor	F. Esperanza
<p><i>“Hay concursos de risa”, “Los Dormilones se pasan el día haciendo tonterías”.</i></p>	<p><i>“Las Camas vuelan pero no hay accidentes”, “Hay paz”, “Los niños son felices porque no existen pesadillas”.</i></p>
Virtud Sabiduría	
F. Creatividad (nombres alternativos al país de Camalandia)	
<p>Aceralandia, Dormilandia, Gordolandia, Pipilandia, Acuaticolandia, Ricolandia, Tobogalandia, Mantalandia, Magilandia, Camalón, Buenolandia, Camacochelandia, Duermelandia, Comelandia, Macalandia, Tontolandia, Pisolandia, Aprendelandia, Jugutelandia, Presolandia, Futulandia, Alegrilandia, Educalandia, Congelandia, Animitoslandia, Gamberrilandia, Acuática, Ciudad de la Paz, Felilandia.</p>	

2.4.7 Reír para volar

En las Tablas 15 y 16 se presentan las respuestas ofrecidas por el alumnado a cada una de las preguntas formuladas.

TABLA 15. Respuestas a la pregunta *¿Qué le dirías a Pepín para que vuele lo más alto posible?*

F. Creatividad (Sabiduría)	F. Inteligencia Social (Humanidad)
<i>“Pepín, activa tu máquina de cosquillas cuando me canse de hacerte reír”, “Pégate plumas en el cuerpo”, “Haz pompas con el chicle para frenar en la caída”, “Utiliza la pajarita como ventilador”, “Tu gorro sirve de paracaídas”, “Si te agarras a una antena parecerás un satélite”.</i>	<i>“Cuanto más subas más gente tendremos que hacer de colchoneta”, “Con esa pinta no hagas reír a los demás porque te ganarán”, “Hazte el muerto y un ángel te subirá al cielo”, “Ponte un traje amarillo para que los cazadores no te confundan con un pajarraco”, “Si te cuelgas un cartel nos pagan por publicidad”.</i>
F. Humor (Transcendencia)	F. Esperanza (Transcendencia)
<i>“Pepin, que si ganas te regalo la sombra de un limonero” (ver imagen 8a), “Eres tan payaso que vuelas con ventaja”, “Mi amigo tiene orejas de elefante”, “Tu cuerpo y el de un murciélago son primos”, “Tú vas a una tienda de disfraces a comprar un traje y te venden la etiqueta”, “Vamos a ir a una tienda de caretas y te van a regalar la goma”, “Pepín, escucha mi orquesta de pedos”, “¿Te mando un bizcocho para que lo abrases y te sientas seguro?”, “Vas a chocar, pégate un pedo para girar a la derecha”, “Extiende tus orejas y aterrizarás en Madrid”, “Nada por las nubes al estilo mariposa”.</i>	<i>“Si vuelas te seguiré contando chistes”, “Venga Pepín que llegarás al fin”, “¡Ánimo tienes más orejas que Dumbo! Utilízalas en la misma dirección y ganarás”, “Pepín, ya has pasado las nubes y el paracaídas no te servirá ¡Vuela hacia la derecha y llegarás a Japón!”, “Si llegas al cielo saluda a mi perro Silué”, “Vuela hacia el sol y te aseguro que no pasarás calor”.</i>
F. Capacidad estética (Transcendencia)	F. Ciudadanía (Justicia)
<i>Chistes de Lepe, Jaimito, colmos, educación vial, oficios, despistes, ingenio español, animales, verduras, educación y marcas de coches. “Volando voy, volando vengo y con mi cara de duende me entretengo”, “Soy Pepín el enanito saltarín, corro por el cielo frenando con mi nariz”, “Mira como bailo la Macarena”, “A la bin, a la ban, a la binbompan, Pepito y nadie más”.</i>	<i>“Vuela sin hacer trampas o se te caerá la nariz”, “Esquiva a los burros voladores”, “Te acabamos de hacer héroe por volar tan alto”.</i>
Virtud Coraje	
F. Valentía	F. Persistencia
<i>“Eres el risitas más valiente de todo el país”, “¡Tranquilo eso no es un cordero, es una nube!”</i>	<i>“Vuela como tú sabes”, “Ánimo, vuela fuerte”,</i>

TABLA 16. Respuestas a la pregunta *¿Qué le dirías a Pepín para que aterrice?*

F. Creatividad (Sabiduría)	F. Capacidad estética (Transcendencia)
<i>“Te voy a bajar con un gancho teledirigido”, “Voy a enviarte una alfombra voladora”, “Si pones las piernas en forma de V aterrizarás como un frisby”.</i>	<i>“Ai que pena me da que se te ha muerto el canario” (canción), “Como no bajas te vas a estampar como un huevo frito”, “Pareces una pulga sobre el mar”.</i>
F. Humor (Transcendencia)	F. Esperanza (Transcendencia)
<i>“Has ganado, baja antes de que te duelan las agujetas y caigas de cabeza”, “Has suspendido hasta el recreo”, “Los pájaros van a hacer un nido en tu cabeza”, “Vamos a escribir un libro de chistes”, “Te voy a mandar un ejército de moscas folloneras”, “Tu coche ha sido robado por las hormigas”.</i>	<i>“Si no bajas te vas a quedar sin amigos”, “Te van a hacer famoso”, “Pondrán tu nombre en un parque”, “Ganarás mucho dinero”, “Estoy triste porque te vas a hacer daño”.</i>
Prudencia (Templanza)	F. Ciudadanía (Justicia)
<i>“Te va a chocar un avión”, “Te va a doler la caída”, “Tus amigos se van a ir sin ti”, “Tenemos un examen de cono y lo vas a suspender”, “Te van a picar las avispas”, “Te van a quitar el premio”, “Te vas a quemar con el sol”, “Te vas a quedar enganchado con las estrellas”, “Va a granizar sobre tu cabeza”, “Te va a tocar un rayo”, “El viento te perderá en otro país”, “Un aspa de helicóptero o avión te triturará y hará potito de Pepito”, “Te dará pulmonía”, “Vas a molestar a las brujas y te van a convertir en sapo”.</i>	<i>“Baja porque te vamos a regalar una medalla por esforzarte”, “Dicen que has hecho trampa”, “Acompáñame estoy solo”. “En la casa de al lado hay gente que lo está pasando mal”, “Hay gente que no tiene trabajo ni comida”, “No me caes bien”, “Hay guerra en Rusia”, “Faltan medicinas en el mundo”.</i>
F. Valentía (Coraje)	
<i>“Ya has demostrado tu fuerza y valentía”.</i>	

2.4.8 ¿Qué ha podido pasar?

En la Tabla 17 presentamos las respuestas obtenidas tras la realización de la actividad.

TABLA 17. Respuestas a la pregunta *¿Cómo ha podido pasar?*

V. Sabiduría	
F. Curiosidad	F. Apertura
<p><i>“Es un experimento radiactivo”, “Era un árbol científico regado con agua brillante”, “Quizás murió una vaca al lado y absorbió su leche”, “A lo mejor estaba enfermo y el jefe del huerto le inyectó leche para que se recuperara”.</i></p>	<p><i>“Alguien ha gastado una broma echando leche por los agujeros del tronco”, “Estaba el tiempo para llover pero cayó leche”, “El agricultor regaba el árbol con leche y ha mutado al árbol lechero”, “Alguien ha echado leche a las ramas”, “Un hombre iba a beberse un vaso de leche y se le cayó el vaso a las ramas del limonero y cada vez que iba a coger un limón echaban leche” (imagen 9), “Algún animal le sobraba leche haciéndose pis en el árbol”, “Porque le han hecho un agujero y por un tubo le han metido leche”, “Una vaca se quedó atrapada y del susto no podía bajar y su dueña no le podía sacar la leche para venderla”.</i></p>
F. Perspectiva	F. Creatividad
<p><i>“Los árboles están cambiando de estación y la savia te confunde”, “Una vaca se ha disfrazado de árbol”, “El agua de la lluvia se ha manchado de polvo”, “No es leche, Juan se ha levantado y ha tomado medicación y lo ve todo borroso”, “El día anterior echaron abono blanco”, “El que lo ha dicho estaba borracho”, “Pusieron cartones de leche rellenos de agua blanca”, “Ponte gafas”.</i></p>	<p><i>“El árbol se bebió un cartón de leche”, “El árbol carnívoro se comió una vaca que pasaba por allí”, “El árbol se ha comido una mujer embarazada”, “El árbol transformaba el agua en leche, si le echabas colacao salía batido”, “Un mago ha venido a Abarán y ha convertido todos los albaricoqueros en leche fresca”.</i></p>
V. Coraje	
<p><i>“Un inventor lo intentó muchas veces hasta dar con un árbol lechero” (F. Persistencia). “Un científico decidió compartir su invento” (F. Valentía).</i></p>	
V. Justicia	
<p><i>“Alguien lo sembró por todo el mundo para evitar la pobreza” (F. Ciudadanía)</i></p>	
V. Transcendencia	
F. Humor	F. Espiritualidad
<p><i>“El árbol se ha comido una vaca”.</i></p>	<p><i>“Milagro de dios para quitar el hambre en el mundo”, “Un hada mágica ha puesto el árbol allí”, “Nunca lo podremos saber pero salieron más por todo el trozo de tierra”.</i></p>

2.4.9 Lluvia musical

En la Tabla 18 se presentan los resultados obtenidos.

TABLA 18. Respuestas a la pregunta *¿Cómo sonaría una lluvia de notas musicales?*

V. Sabiduría	
F. Creatividad	F. Perspectiva
<p><i>“Si miras a <u>la</u> derecha verás una puerta dorada, no llames que me enfado. Llama a la de al <u>lado</u>, que tiene un reto, contestar a todas como un <u>sol</u> de bueno”, “Estoy en el cielo con <u>la</u> luna y con el <u>sol</u>, la nota <u>do</u> me toca la pierna, la nota <u>si</u> al <u>lado</u>. A <u>mi</u> amiga le toca la mano y también la silla de al <u>lado</u>”.</i></p>	<p>Emociones primarias, equipos de fútbol, “Las olas del mar se acercan a la orilla”, “El viento a través de los árboles”, “Sonaría a un charco pisado”, “... mi hermano pensaba en un loro, mi primo se enganchó a la droga, mi tío bebía y mi mamá lloraba...”, “Una orquesta potente pero dulce”, “Un ángel toca el arpa mientras los demás cantan”, “Parecía una rana”.</p>
V. Transcendencia	
Capacidad estética	Esperanza
<p><i>“Haciendo palmas con un dedo”, “Un disco rayado”, “Sonaría como un dulce y cálido sonido cuando corre al sucio y áspero suelo de calle fría y sola, pero cuando cae sería como un sonido suave y maravilloso como una gota de agua que roza a una semicorchea” (imagen 10), “Un poema muy bonito, mucha fuerza, glorioso”, “Luvia horrible y penetrante con barro y suciedad”, “Sonaba dulce, mucho más que una flauta, mucho más que las olas del mar”, “El sol hace cosquillas al cielo y el viento toca música que nuestros oídos saborean”, “Es el himno de Sevilla <u>mía</u>, familia roja y blanca del Sánchez Pizjuan, <u>la do, la, dooo</u>”, “Mil pájaros cantando a la misma vez”, “Truenos y violines fuertes”, “En ese sueño había un prado verde y al ir a tocar una nota estaba húmeda con olor a hierba”, “Sonaría como el himno a la alegría”, “Sonaría melodioso y glorioso”, “La lluvia suena como unos bellos ángeles tocando sus canciones”.</i></p>	<p><i>“El otoño seco y aburrido quería agua para la hierba, las nubes dieron agua y el campo regaló frutales”, “Lucha de notas musicales que pase lo que pase siempre suenan bien”, “No hay guerra, la música es el himno de la tierra porque no habrá más dolor ni desastres”.</i></p>
	V. Humanidad
	<p><i>“Ayudaría a ser generosos y ayudar a los demás” (F. Inteligencia Social).</i></p> <p><i>“Los enemigos se abrazan y ayudan a los habitantes empobrecidos” (F. amor).</i></p>
V. Templanza	
F. Perdón	F. Autorregulación
<p><i>“Para los que estamos enfadados nos perdonemos”.</i></p>	<p><i>“Sonaría muy bien y te calmaría”, “Ayudaría a tranquilizar a los que se defienden en una guerra”, “Los silencios me saben a descanso y tranquilidad, nada existe o me hace daño”, “Los ángeles te hacen cosquillas para relajarte”, “La música clásica relaja y la electrónica te obliga a cansarte y pelearte”.</i></p>

2.4.10 Zapatillas mágicas

En la Tabla 19 se presentan las respuestas ofrecidas por los alumnos.

TABLA 19. Respuestas a la pregunta *¿Para qué las utilizarías?*

Virtud Coraje	
F. Valentía	F. Vitalidad
<i>“Para que mis amigos marquen goles”, “Para que el Madrid gane la copa de Europa”, “Para correr delante de los toros”, “Para entrar en edificios en llamas y pasar muy rápido para que no te quemes”.</i>	<i>“Para bailar y ganar un concurso”, “Saltar los charcos y correr sin cansarme”, “Para saltar de nube en nube”, “Para correr por encima del mar”, “Tregar por las paredes”, “Dormir en el techo como murciélagos”, “Escaparme del colegio”, “Viajar de país en país a velocidad supersónica”, “Dar saltos de cinco kilómetros”, “Más deprisa llevo al cole”, “Subir al tejado de la iglesia y arreglarlo”, “Para saltar como los conejos”, “Viajar en el tiempo”.</i>
Virtud Humanidad	
F. Inteligencia Social	
<i>“Zapatoman siempre aparece cuando dos personas discuten y pone paz porque las hace pensar sobre lo mal que se hablan”, “Para apagar todos los cigarrillos del mundo y que la gente no se muera”.</i>	
Virtud Justicia	
F. Ciudadanía	Liderazgo
<i>“Para ayudar a los bomberos a rescatar a gente en apuros”, “Para ayudar a quien se está ahogando”, “Para llevar comida a los pobres”, “Para salvar a la gente”, “Ayudar a países que están en guerra”, “Para dar comida a los niños pobres” (imagen 11), “Llevar bombas atómicas y armas a otro planeta”, “Ayudar a los niños”, “Ser elástico y salvar personas y animales”, “Ir a África a ayudar a los niños”, “Ir a Marruecos a impedir guerras”, “Para acabar con la esclavitud de los niños”, “Ayudar a los presos a reflexionar y que los puedan liberar”,</i>	<i>“Para dirigir a otros superhéroes”, “Para ganar una carrera galáctica”.</i>
Virtud Templanza	
Prudencia	
<i>“Para correr muy rápido sin caerme”, “Para ganar Masterchef porque el resto de concursantes siempre se manchan”, “Calentarme los pies cuando corro por la nieve”, “Si me pisan no me hago daño”, “Pisar fuego sin quemarme”, “Proteger mis pies del frío”, “Para que si me pilla un coche el pie no se hunda el zapato y me aplaste”.</i>	
Virtud Transcendencia	
F. Esperanza	F. Espiritualidad
<i>“Para hacerme invisible y comerme los pasteles del supermercado”.</i>	<i>“Saltar hacia el cielo y comprobar quien vive allí”.</i>

2.4.11 Superpoderes

En la Tabla 20 quedan recopiladas las respuestas ofrecidas por el alumnado.

TABLA 20. Respuestas a la pregunta *¿Qué problemas podrías resolver?*

Virtud Sabiduría	
F. Creatividad	
"Fabricaría una máquina de deseos",	
Virtud Coraje	
F. Valentía	F. Vitalidad
"Quitando a los ladrones el dinero que han robado", "Rescatar a gente de picos montañosos", "Salvando a alpinistas", "Entrar en edificios que van a derrumbarse y salvar a los de dentro", "Cogiendo a gente que se cae por la ventana", "Quitando las bombas enterradas y los obstáculos para que nadie se haga daño",	"Correr por encima de las cenizas y la lava para salvar a personas indias", "Volar por el aire y salvar aviones que están sin gasolina", "Transformar el humo en lluvia y regar el desierto", "utilizar hilos mágicos para que los bebés aprendan a nadar", "Ayudando a mi madre a trabajar mucho", "Limpiar las latas del fondo del mar", "Las piedras que se tocan se convierten en comida y la gente come"
Virtud Justicia	
F. Ciudadanía	Liderazgo
"Salvando a las personas que están en peligro", "Curar enfermedades sin cura", "Salvar a animales heridos o abandonados", "Ayudar en desastres por lluvia y viento", "Ayudar a los bomberos", "Ayudar a gente en apuros", "Matando a los monstruos", "Ayudando a las personas cuando lo necesitan, por ejemplo, si una viejecita quiere cruzar la calle detenemos a los que roban" (imagen 12), "Ayudar a los desfavorecidos dándoles comida, casa y ayudándoles con mis superpoderes", "Ayudando a los discapacitados".	"Enseñar a la gente a no tirar tabaco ni mecheros para que no se meta fuego en la sierra", "Ayudar a la gente a buscar trabajo", "enseñar a curar el cáncer con superpoderes".
Virtud Templanza	
Prudencia	
"El hombre invisible está en el banco para cazar a ladrones si roban", "Cuando alguien corre con el coche o se salta un semáforo aparezco yo y los sanciono", "Que los deberes se hagan solos y no me riñan", "Enseñar las cosas del colegio por rayos láser y no suspender nunca",	
Virtud Transcendencia	
F. Esperanza	Humor
"Los juguetes resucitan", "Haciendo desaparecer enfermedades que aparecerán", "Fabricar caramelos que curen enfermedades", "Que los ciegos vean".	"Los poderes de la risa curan las cosas malas", "Haciendo reír a los malos para que se conviertan en buenos".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La psicología positiva está alcanzando en las aulas un progresivo auge y popularidad, si bien, la confusión y/o equiparación de la misma con otros planteamientos teóricos obstaculizan la adecuada implementación de todo un enfoque de intervención que se encuentra en continua construcción.

Por otra parte son numerosas las publicaciones, programas y actividades diseñadas de forma genérica para ser trabajadas durante las etapas de educación infantil y primaria, si bien, la descontextualización con respecto a las características evolutivas y emocionales de sus destinatarios, el excesivo énfasis sobre lo positivo (descuidando afectos y emociones negativas), el carácter transversal bajo el cual se organizan y conciben, así como la falta de rigor metodológico, contribuyen a vulgarizar el auténtico potencial de tal tipo de intervención.

Al efecto y como afirma Vázquez (2013), debemos reflexionar sobre los fundamentos y prácticas de la misma con el fin de ofrecer una mirada de justicia a dicha rama de la Psicología.

En este sentido hemos considerado necesario analizar la compatibilidad y relaciones existentes entre fortalezas y cada una de las competencias curriculares establecidas. Como hemos podido apreciar, estas últimas se constituyen como el resultado del desglose e interacción de las diferentes virtudes, y es que, la manifestación de una determinada competencia puede explicarse como la operativización de un conglomerado de fortalezas.

Esta última circunstancia se ha hecho presente durante el desarrollo de las actividades piloto que han sido aplicadas. Así pues, la activación de las fortalezas *ciudadanía* (justicia), *inteligencia social* (humanidad) y *autorregulación* (templanza) durante la resolución de problemas (“El tráfico en Camalandia”, “Zapatillas mágicas” y “Superpoderes”) nos han ofrecido una serie de producciones escritas alusivas a la *competencia social-cívica*.

Por su parte, el carácter mágico e inaudito con el que intencionalmente han sido contextualizadas cada una de las actividades ha requerido la activación de pensamiento divergente y flexibilidad cognitiva (fortalezas de

apertura y perspectiva), íntimos descriptores de la *competencia de aprender a aprender*. Incluso, la *competencia en iniciativa y espíritu emprendedor* se ha hecho presente por medio de fortalezas tales como *vitalidad y persistencia*.

En virtud de todo ello no solo se hace posible, sino deseable y necesario, que tal tipo de actividades sean programadas tomando como referencia la contribución de las diferentes fortalezas con respecto a cada una de las competencias básicas, y es que, solo de esta manera dotaremos de mayor globalidad y riqueza a este tipo de experiencias. Incluso, su contextualización en las programaciones docentes evitará que ello decaiga en una práctica voluntaria y altruista, con lo cual, asumiremos una perspectiva más vital ante las características afectivas y emocionales que caracterizan la etapa.

Realizadas dichas consideraciones, otro aspecto a destacar es el inminente componente emocional que acompaña a fortalezas y virtudes, aspecto confirmado por Rocamora (2006), quien demostró que el clima emocional condicionaba la flexibilidad cognitiva y el pensamiento creativo (lo que desde nuestra disciplina coincide con fortalezas pertenecientes a la virtud *sabiduría*), las interacciones sociales (virtudes *templanza, coraje y justicia*) y expectativas sobre sí mismo (*transcendencia*). Ante tal circunstancia, las actividades que hemos presentado no solo reflejan una operativización contextualizada de fortalezas y virtudes, sino además, un reflejo del clima emocional que ha acompañado al alumnado durante la realización de las mismas.

Este estrecho vínculo ha dado lugar a que en numerosas ocasiones se equipare o confunda la psicología positiva con conceptos tan distintos como *inteligencia emocional* o educación emocional. De hecho, trabajos como los aportados por García (2009), Fernández, Ruiz, Extremera y Cabello (2009), González, Extremera y Castillo (2009) consideran inteligencia emocional y psicología positiva de forma indisoluble.

Sin embargo resulta necesario aclarar que tanto psicología positiva como educación emocional consideran la necesidad de trabajar las emociones, si bien, desde la óptica de la psicología positiva se aborda una visión más

amplia que comprende el bienestar, felicidad, afectos positivos y negativos, pues como afirma Hervás (2009), resulta sesgado e inaceptable que las intervenciones psicoeducativas queden reducidas al tratamiento del bienestar y las emociones positivas. Al efecto, estudios como los aportados por Andrews y Thomson (2009) demuestran cómo la calidad de ciertos niveles de tristeza inducen hacia un pensamiento más analítico.

Por otra parte suele considerarse que la *psicología positiva* constituye el marco teórico y la *educación emocional* su implementación o vertebración práctica. Sin embargo, llegado a este punto resulta necesario realizar varias consideraciones: mientras que la psicología positiva nace en el campo clínico, la educación emocional se constituye en el campo educativo. Incluso, Bisquerra (2009) nos recuerda que la educación emocional se centra en la *conciencia emocional* (cómo nos sentimos), *regulación* (autocontrol), *autogestión* (estrategias a emplear), *inteligencia interpersonal* (empatía), *resolución de conflictos* y *bienestar*. Por el contrario, la psicología positiva no se limita exclusivamente al ámbito educativo sino además a los contextos familiar, social y personal.

Continuando con dicho análisis, mientras que la educación emocional es considerada como un proceso educativo (Bisquerra, 2012), la psicología positiva nos habla sobre un proceso educable. Finalmente cabe destacar que mientras las emociones constituyen uno de los tres pilares que junto a fortalezas, virtudes e instituciones positivas sustentan el campo teórico de la psicología positiva, la educación emocional ha ido incorporando conceptos ajenos a la misma como *fluidez* y *resiliencia*.

Aclarada dicha terminología y considerando que las emociones positivas expanden la atención (Isen, 2000), la creatividad puede ser considerada como variable promotora del bienestar y los aprendizajes. De hecho, si esa atención expandida facilita que seamos más divergentes que de costumbre para afrontar la adversidad, las emociones positivas no sólo favorecerían un control eficiente del entorno, sino además, un adecuado conocimiento de las capacidades personales (*competencia en iniciativa personal y espíritu emprendedor*), la optimización de procesos de aprendizaje (*competencia de aprender a*

aprender) y desarrollo eficiente de relaciones sociales (*competencia social-cívica*).

Bajo esta perspectiva parece justo pensar que la experimentación de emociones positivas asistidas mediante el pensamiento divergente contribuye a activar y trabajar las diferentes fortalezas y virtudes.

Ante tal circunstancia no resulta casual que el diseño de las actividades que han sido presentadas inviten a activar la curiosidad y creatividad en situaciones tan variopintas como imaginar el mundo existente tras una puerta mágica, describir un colegio encantado, resolver problemas en *Camalandia*, diferenciar emociones positivas y negativas hacer uso del sentido del humor, explicar situaciones inéditas (*¿Cómo ha podido pasar?*), describir cómo sonaría una lluvia musical e incluso, utilizar superpoderes o unas zapatillas mágicas para resolver problemas.

Como evidencian los datos obtenidos, tras organizar las respuestas ofrecidas podemos apreciar cómo en todas y cada una de las actividades se activan fortalezas y virtudes que en principio no han sido planificadas. Así pues en la dinámica denominada "*Camalandia*", la activación de las virtudes de *humanidad* y *templanza* se produce de forma paralela a las de *sabiduría* y *coraje*. Del mismo modo, a pesar de que la actividad "*Lluvia musical*" ha sido diseñada para trabajar la *capacidad estética* (transcendencia), *apertura* y *perspectiva* (sabiduría), su implementación no solo contribuye a la activación de las fortalezas *esperanza* y *humanidad* (transcendencia) sino también *autorregulación* y *perdón* (templanza).

Dicha circunstancia confirma la validez y ajuste de los principios de **interactividad** y **globalidad**, lo que demuestra que las situaciones planteadas no constituyen sino una oportunidad para vertebrar todas y cada una de las fortalezas y virtudes que nos definen, si bien, va a ser el escenario o centro de interés planteado el que contribuya a articular cada una de las mismas en mayor o menor medida.

Estas consideraciones han de llevarnos a ser cautos al diseñar y/o implementar cualquier dinámica, programa o actividad con diferentes grupos de alumnos. De hecho, si no partimos del clima emocional, intereses, motivaciones y nivel madurativo del grupo clase con el que vamos a intervenir, pese a la adecuada planificación de las sesiones nuestros esfuerzos no resultarán compatibles con la realidad esperada.

Continuando con el análisis del nivel de ajuste de las actividades cabe ser destacado el carácter abierto y no dirigido con el que han sido diseñadas, un nivel de apertura que encuentra sus extremos opuestos en la actividad “*La puerta mágica*” (confiriendo total libertad para imaginar y redactar) y “*La Receta de la felicidad*” (donde hay que elegir entre varias opciones planteadas con carácter cerrado).

El hecho de programar actividades articuladas mediante las fortalezas *apertura, curiosidad y creatividad* supone ofrecer situaciones lo suficientemente amplias como para que el alumno adquiera y asuma un rol activo contra todo elemento o consigna que nutra la indefensión aprendida.

En virtud de lo anterior y siguiendo a Layard y Dunn (2012), la calidad de expectativas personales y estilos de afrontamiento estarán condicionadas por el grado de apertura conferido a técnicas como la simulación, dramatización, juegos de rol y resolución de problemas. En este sentido las situaciones planteadas han permitido que por medio de virtudes como el *coraje, justicia y templanza*, el alumnado haya reflexionado y nutrido el conocimiento de sí mismo al tiempo que se ha movilizado un sentimiento de empatía, esta última, presente en actividades con alta carga de *ciudadanía, amor e inteligencia social* (“Zapatillas mágicas” y “Superpoderes”).

Ante tal circunstancia un requisito imprescindible en el perfil docente no solo residiría en la propia capacidad de apreciar y potenciar el mundo emocional del alumnado, sino además, hacer del entusiasmo y motivación un agente del cual contagiar a sus destinatarios, aspecto que escapando de la transversalidad, asegure su continuidad mediante una planificación rigurosa y sistemática (**principio de operatividad**).

Volviendo al diseño de las actividades no resulta ingenuo y ni tan siquiera inocente que algunas de ellas hayan sido proyectadas siguiendo la línea o plano temporal del futuro. Recordemos que en el camino hacia el bienestar y la felicidad Seligman (2002) distingue entre *placeres* y *gratificaciones* (emociones referidas al presente), *experiencias de gratitud* (que basadas en vivencias pasadas incrementan la intensidad y frecuencia de conductas materializadas en el presente), *esperanza* y *fe* (emociones positivas alusivas al futuro).

Así pues mientras que actividades como “*El futuro de Camalandia*”, “*Zapatillas*” y “*Superpoderes*” pretenden activar y trabajar los componentes de optimismo y confianza, la actividad *¿Cómo ha podido pasar?* se encuentra contextualizada en el pasado.

La implementación de las anteriores demuestra que los escenarios o contextos ubicados en el futuro han contribuido a la activación de fortalezas materializadas en la *esperanza* (transcendencia), *templanza* (prudencia), *humanidad* (inteligencia social y amabilidad) y *justicia* (ciudadanía). Por su parte, cuando hacemos lo propio en el plano temporal del pasado las producciones indican una mayor activación de *apertura*, *perspectiva*, *creatividad*, *curiosidad* (sabiduría) y sentido del humor (transcendencia).

Tales circunstancias nos obligan a considerar todos los planos temporales en el diseño e implementación de actividades, pues como demostraron Avey, Luthans, Smith y Palmer (2010), el optimismo no solo puede y debe ser aprendido en la infancia, sino que además, contribuye a sentar las bases sobre las cuales predisponer el bienestar futuro. De hecho, Richards y Huppert (2011) identificaron cómo la activación y mejora de variables como optimismo y felicidad correlacionaban con el bienestar personal y colectivo.

En este sentido, emociones, fortalezas y virtudes han de ser trabajadas desde edad temprana en todos los ámbitos que rodea al niño (familiar, social y escolar), una intervención de carácter proactiva, continúa y permanente que considere la activación emocional desde todos los planos temporales.

Si hasta aquí hemos hablado sobre el ajuste de las actividades en torno a los principios de *globalidad*, *interactividad* y *operatividad*, la experiencia denominada “*Receta de la felicidad*” nos ha permitido identificar las fortalezas y virtudes más apreciadas por el alumnado, pues reconsiderando el **principio de equidad**, situaciones de enseñanza-aprendizaje de tal naturaleza contribuyen en el establecimiento de un punto de partida desde el cual planificar e implementar el resto de la intervención.

Ante tal circunstancia hemos de considerar tres fases que apoyen y garanticen la adaptabilidad, inclusión y continuidad de tal tipo de actividades.

Hablamos sobre la necesidad de introducir actividades de *motivación y detección* de conocimientos previos (destinadas a obtener una visión amplia y rica de la situación de partida), *desarrollo* (activación y mejora de emociones, fortalezas y virtudes) y *evaluación* (mediante las cuales anticipar y optimizar posibles deficiencias o problemas de ajuste), aspecto que no solo garantizará su operatividad, sino además, una retroalimentación desde la cual crear un cuerpo teórico de conocimientos que faciliten la contextualización de la psicología positiva en el aula.

Para concluir cabe destacar que todas y cada una de las tareas que hemos analizado se muestran como un medio desde el cual potenciar el *conocimiento de sí mismo*, requisito previo para transmitir un sentimiento de autonomía y autodescubrimiento que guíe el proceso de aprender a aprender sin que la experimentación de aspectos placenteros descuide los aprendizajes.

A lo largo de dicho camino los niveles de adaptabilidad ante la tarea estarán condicionados por la flexibilidad cognitiva (fortalezas de apertura y perspectiva), aspecto que permitirá en mayor o menor medida la activación y disposición de emociones (tal como ocurre en la actividad “*Reir para volar*”) e incluso, hacer uso de la fortaleza *curiosidad* en la búsqueda de lo estético (“*Lluvia musical*”).

BIBLIOGRAFÍA

- Arguís, R., Bolsas, P., Hernández, S. y Mar, S. (2010). *Programa Aulas felices: Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Equipo SATI. Manual digital de libre acceso y difusión obtenido el 25 de abril de 2014 en www.catedu.es/psicologiapositiva
- Andrews, P.W., y Thomson, J.A. (2009). The bright side of being blue: depression as an adaptation for analyzing complex problems. *Psychological Review* 116 , 620–654.
- Avey,J., Luthans, F., Smith, S., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 17-28.
- Bono, G. y Jeffrey, F. (2009). Gratitude in School. Benefits to Students and Schools. En R. Gilman, S. Huebner y M.J. Furlong (eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp.463-476) New York: Routledge.
- Carpena, A., López, O. (2010). *Creatividad, emociones positivas y problemas de salud en el aula*. Navarra: EUNSA.
- Caruana, A. (Coord) (2010). *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva*. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Manual digital de libre acceso y difusión obtenido el 18 de enero de 2014 en www.lavirtu.com.
- Delors, J., Mufti, Al., Amagi, I., Carnerio, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, L., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?. En Augusto, J.M. (coord.) *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 37-55). Jaén: Universidad de Jaén.

- García, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ed. Pirámide.
- González, V., Extremera, N., Castillo, R. (2009). Felicidad, afecto positivo, afecto negativo y autoestima: un estudio comparativo en estudiantes de Málaga y Róterdam. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R. (coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp.249-253). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Hervás, G., Sánchez, A. y Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (eds.). *Psicología positiva aplicada* (pp.41-74). Bilbao. Desclée de Brouwer,
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23- 41.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis, L. Feldman & J. Haviland, J. (Eds.), *Handbook of Emotions*, London: Guilford Press, pp., 417-435.
- Klaus, V. (2006). *Psicología Positiva en Primaria*. Madrid: CCS
- Layard, R. & Dunn, J. (2012). *A Good Childhood: searching for Values in a Competitive Age*. The Children's Society. USA: Penguin Books.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*.
- Linley, P.A, Stephen, J., Harrington, S. y Wood, A. (2006). Positive psychology: past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3-16.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L. A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

- Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6 (1), 210-220. Accedido el 23 de abril de 2014 en [dewww.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1.com](http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1.com)
- Perandones, T. M., Lledó, A., y Grau, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 17-24.
- Park, N. & Peterson, Ch. (2009a). Strengths of Character in Schools. En R. Gilman, S. Huebner y M.J. Furlong (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 65-77). Ney York: Routledge.
- Park, N. & Peterson, Ch. (2009b). Character Strengths: research and practice. *Journal of College & Character*, 10 (4), 1-10.
- Peterson, Ch., Park, N. & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- BORM (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria.*
- BORM (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*
- Richards, M. & Huppert, F.A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *Journal of Positive Psychology*, 6, 75-87.
- Rocamora, A. (2006). *Crecer en la crisis. Cómo recuperar el equilibrio perdido.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ruska, R. D. y Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (8), 207-221.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B
- Seligman, M., Parks, A. & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379-1381.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34 (2), 91-115.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Descleede Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Worthington, E. (2003). *Forgiving and reconciling*. Downers Grove (Illinois): InterVarsity Press.

DECÁLOGO

1. La Psicología Positiva concierne a las Ciencias Sociales en general y a las Ciencias de la Educación en particular.
2. Las prácticas escolares fundamentadas en Psicología Positiva no deben olvidar la familia del alumno y sus contextos.
3. La implementación de prácticas positivas en contextos escolares debe acontecer de forma temprana, integral, integradora, continua y multidisciplinar.
4. Las competencias básicas se muestran como el desglose operativo de emociones, fortalezas y virtudes, todos estos, componentes de la Psicología Positiva.
5. Al hablar sobre creatividad y emociones hemos de huir de la transversalidad, pues no se trata de algo altruista, incidental, improvisado, neutral, aséptico y ni tan siquiera inocente.
6. ¿Todo lo negativo es realmente negativo? cogniciones y emociones negativas no han de ser suprimidas sino manejadas y transformadas en una oportunidad de crecimiento académico y personal.
7. Alegría y afectos positivos conforman la antesala de la creatividad.
8. En una escuela abierta a la diversidad la discapacidad comienza en nuestra mirada: las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual no predicen o al menos explican el bienestar subjetivo.
9. Si existen tantas críticas apasionadas sobre Psicología Positiva ¿qué sentido tiene esta tesis? creer en el potencial de la educación como elemento de cambio y crecimiento personal.
10. ¿Cuáles son los principales enemigos de la indefensión aprendida? la creatividad y emociones positivas.

ANEXO I
Cuestionario PANASN



CUESTIONARIO PANASN

(Afectos positivos y Negativos)

NÚMERO DE CONTROL _ _ _ _ _

¿Cuántos años tienes? _ _ _ _ _

¿En qué curso te encuentras? _ _ _ _ _

¿Eres chico o chica? _ _ _ _ _

A continuación se indican algunas frases que los chicos y chicas utilizan para describirse a sí mismos. ¿Tú cómo eres?. ¡No tienes que escribir! Solo pondrás una cruz en una de las casillas que encontrarás al final de cada frase.

	NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES
1. Me intereso por la gente o las cosas que pasan a mi alrededor			
2. Soy triste			
3. Soy una persona animada			
4. Me siento molesto			
5. Tengo energía			
6. Me siento culpable			
7. Soy asustadizo			
8. Estoy enfadado			
9. Me entusiasmo			
10. Me siento satisfecho			
11. Tengo mal humor			
12. Soy despierto			
13. Soy vergonzoso			
14. Me siento inspirado			
15. Me siento nervioso			
16. Tomo decisiones con facilidad			
17. Soy una persona atenta			
18. Siento sensaciones corporales como si estuviera preocupado.			
19. Soy activo			
20. Siento miedo			

¡Muchas gracias!

ANEXO II
Cuestionario STCI-S



STCI-S (Estado)

NÚMERO DE CONTROL _____
 ¿Cuántos años tienes? _____
 ¿En qué curso te encuentras? _____
 ¿Eres chico o chica? _____

1. Estoy de mal humor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Ahora sólo puedo pensar en cosas serias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Estoy feliz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Estoy pensando en cosas importantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Ahora tengo pena.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Estoy de buen humor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Tengo ira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Siento ganas de reír.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Estoy pensativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Estoy alegre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Estoy triste	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Estoy serio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Me siento bromista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Estoy reflexivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me siento pesimista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Estoy contento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Sólo estoy con ánimo para cosas importantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Estoy animado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Estoy optimista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡Enhorabuena por el trabajo!

ANEXO III
Cuestionario STCI-R

STCI-T (Rasgo)

NÚMERO DE CONTROL _____
¿Cuántos años tienes? _____
¿En qué curso te encuentras? _____
¿Eres chico o chica? _____

¿Cómo estás hoy?Menos alegre que otros días Más alegre Igual de alegre Igual de triste **¿Cómo eres habitualmente?** Alegre Triste**¿Cómo te levantas cuando hay colegio?** Alegre Triste**¿Cuándo estudias mejor?** Cuando estoy alegre Cuando estoy triste

1. A menudo no estoy de buen humor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Soy una persona seria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Todos los días hay algo que me hace reír	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. La mayoría de mis amigos son serios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Muchas veces me siento con más ganas de llorar que de reír.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Se me contagia el buen humor de otras personas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. En mi vida tengo pocas ocasiones para reír	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Vivo mi vida de forma alegre, despreocupada y sin agobios.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. No me gustan las “tonterías” que otros encuentran graciosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Soy una persona feliz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



11. Algunas cosas desagradables pueden afectar mi humor durante mucho tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Antes de hacer algo, pienso mucho en las consecuencias.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Para mí es fácil transmitir alegría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Pienso que hay que “trabajar antes que jugar”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me considero una persona triste	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Me lo pienso mucho antes de hacer algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Me gusta reír y lo hago con mucha frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Hay muchos días que creo que “Me he levantado con el pie izquierdo”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Cuando otras personas están bromeando, no participo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Muchas veces pienso: “Hoy dejadme en paz”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Sé que el dicho “La risa es la mejor medicina” es verdad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Con frecuencia mi estado de ánimo es pesimista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Es fácil hacerme reír	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Sólo hago las cosas que estoy seguro de que tienen sentido, todo lo demás es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. A menudo me siento animado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. A veces me siento muy triste sin motivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Me gustan las personas seguras de sí mismas y que hablan claro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. A menudo creo que es gracioso que alguien haga el ridículo, incluso si soy yo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Cuando estoy en compañía de otros, quiero hablar con ellos, no bromear.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Con frecuencia soy pesimista.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡Enhorabuena por el trabajo!

ANEXO IV

Test de Pensamiento Creativo de Torrance



¡Vamos a dibujar!

Número de control: _ _ _ _ _

¡Hola!

¿Cuántos años tienes? _ _ _ _ _

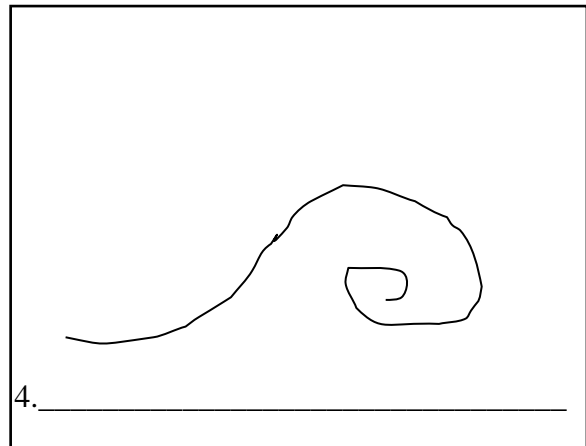
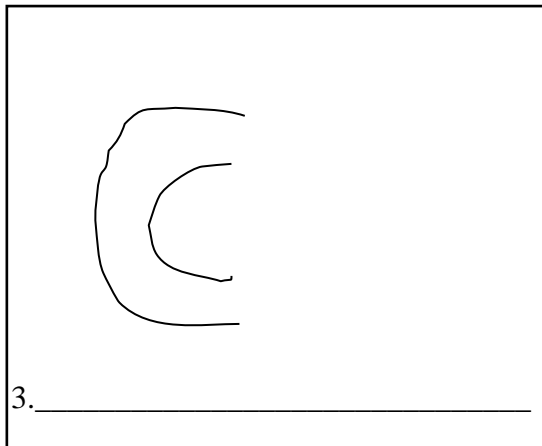
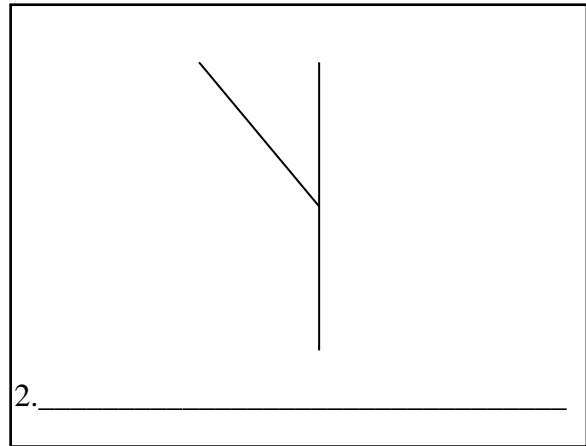
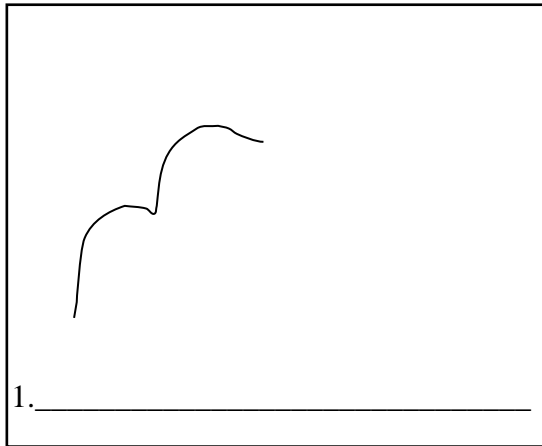
¿En qué curso te encuentras? _ _ _ _ _

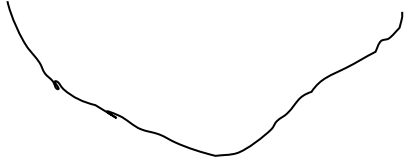
¿Eres chico o chica? _ _ _ _ _

¿Te gusta ser curioso? _ _ _ _ _

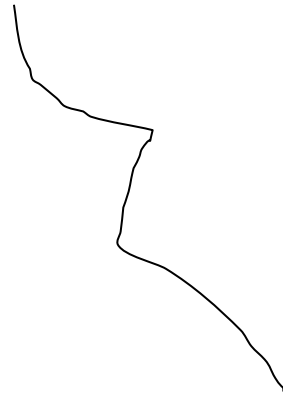
JUEGO 1 “Acabemos los dibujos”

Mira, hemos empezado dibujos en los pequeños cuadrados pero no los hemos terminado. Eres tú quien va a acabarlos añadiendo detalles. Intenta tener ideas que nadie haya podido pensar antes. Conforme acabes cada dibujo ponle un título.





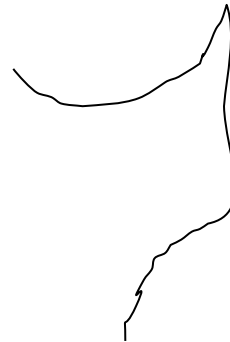
5. _____



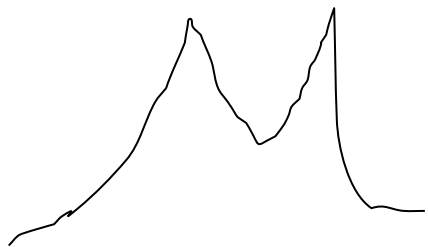
6. _____



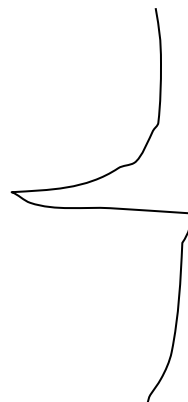
7. _____



8. _____



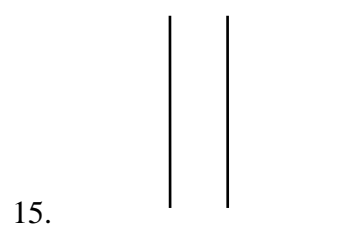
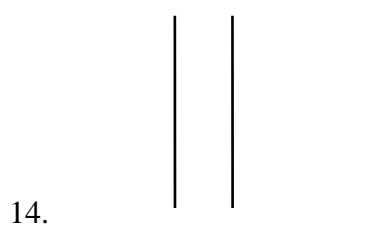
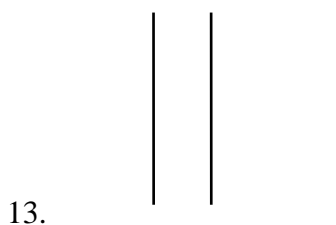
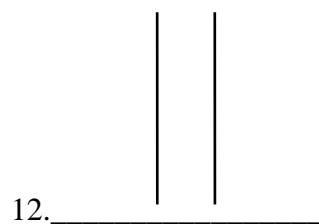
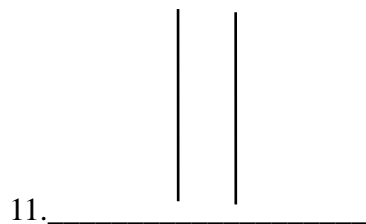
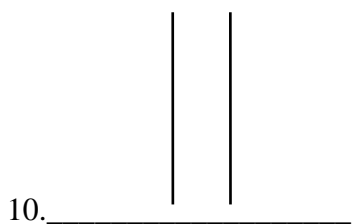
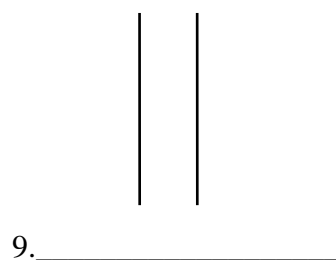
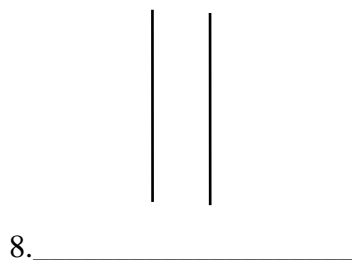
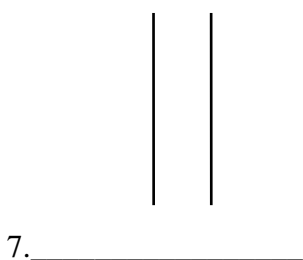
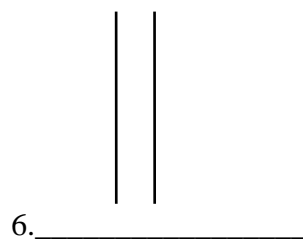
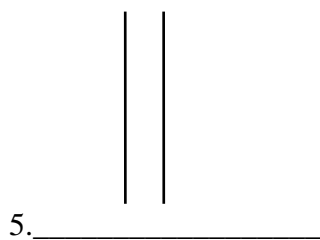
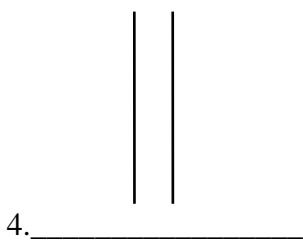
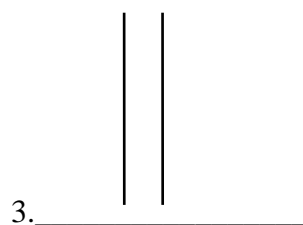
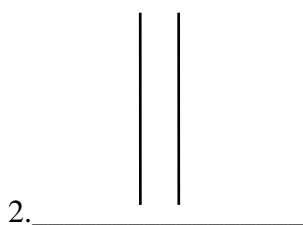
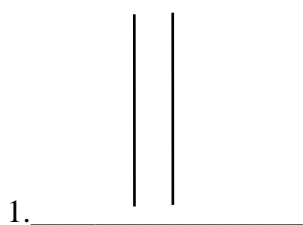
9. _____


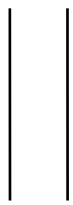




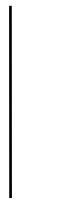
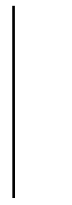
10. _____


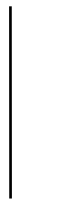

JUEGO 2 “Las líneas”


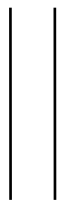
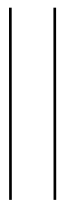
Ahora vamos a ver cuantos dibujos puedes hacer a partir de dos líneas. Con tu lápiz puedes añadir cosas abajo, arriba, por dentro, por fuera ¡como tú quieras!. Intenta hacer dibujos bonitos y que no se repitan. Pon un nombre a cada uno.


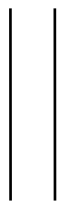
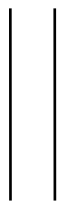


16.  _____ 17.  _____ 18.  _____

19.  _____ 20.  _____ 21.  _____

22.  _____ 23.  _____ 24.  _____

25.  _____ 26.  _____ 27.  _____

28.  _____ 29.  _____ 30.  _____

¡Enhorabuena por el trabajo!

ANEXO V

Imágenes de Actividades

Sesión 1: LA PUERTA MÁGICA

NOMBRE _____

CURSO 1

PaZ, amor y amistadlandia.

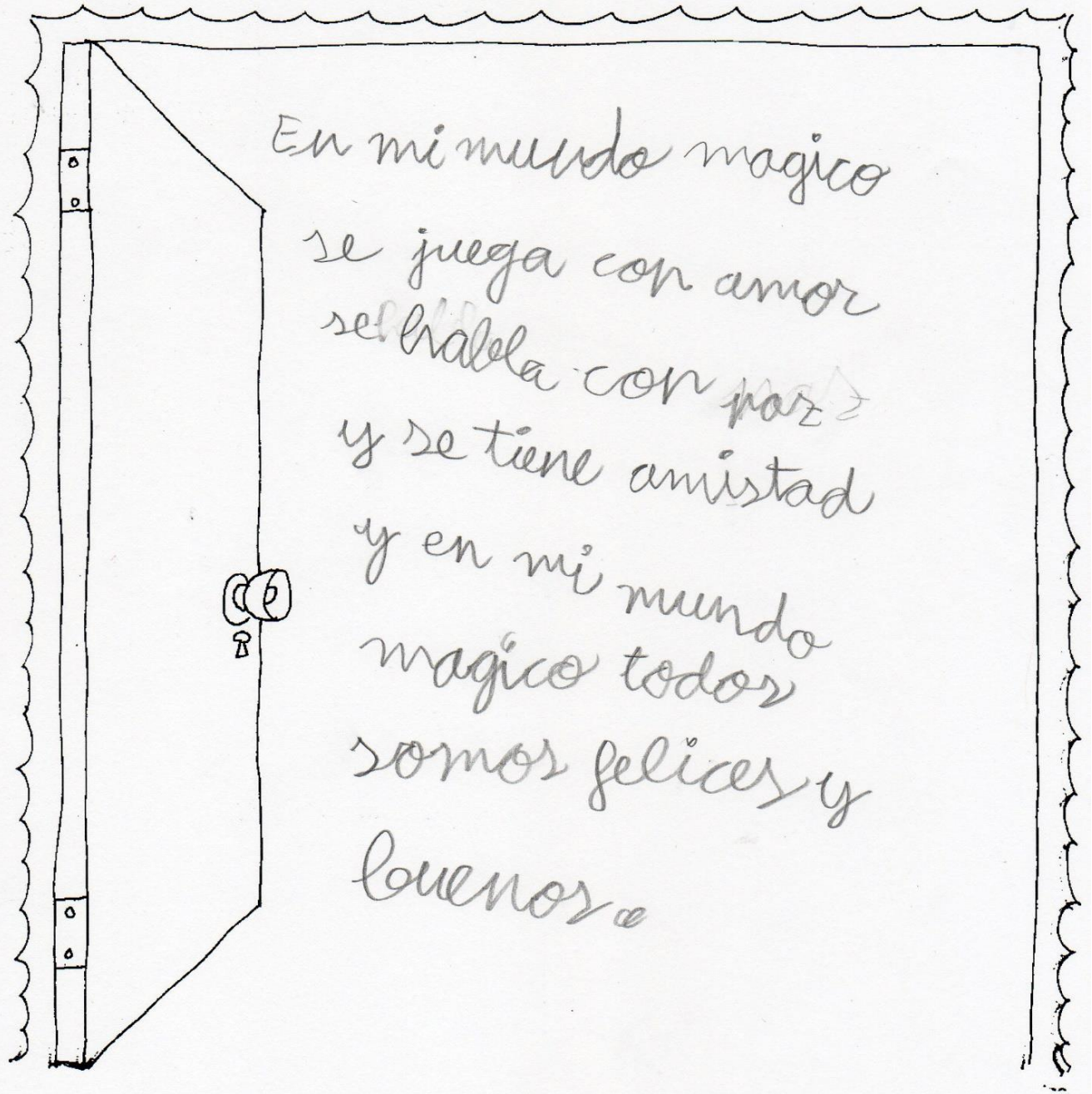


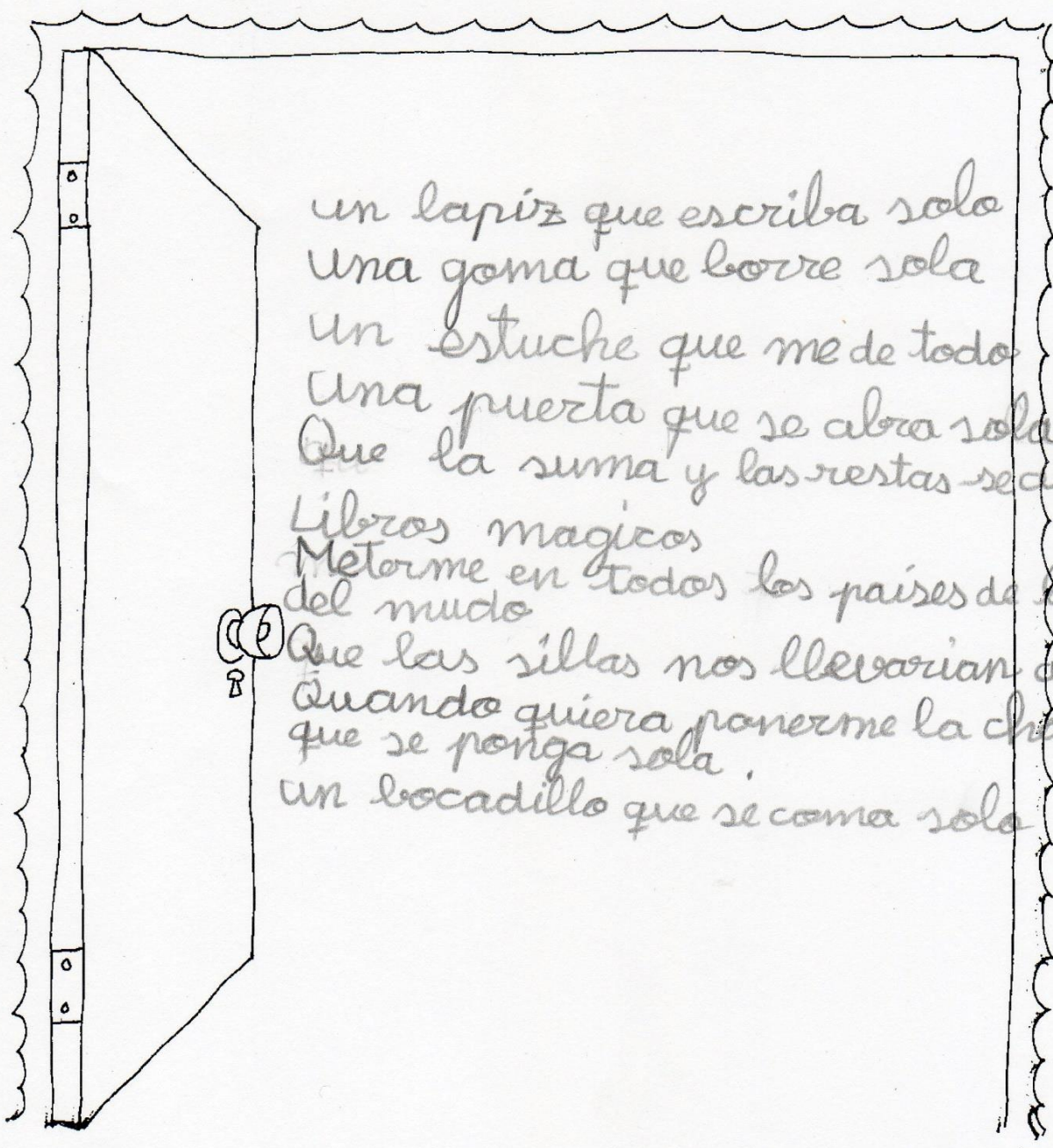
IMAGEN 1

Sesión 2: LA PUERTA MÁGICA

NOMBRE _____

CURSO _____

MI COLEGIO



Sesión 3: Animitos en Camalandia

1. ¿Qué harías para que todos los habitantes de *Camalandia* puedan dormir calentitos?

que todos duerman
abrazaditos

2. ¿Cómo se podrían enfrentar los habitantes de *Camalandia* a las pesadillas?

se hacen las camas
patatas en pesadilla
solas

IMAGEN 3

1. ¿Qué harías para que todos los habitantes de *Camalandia* puedan dormir calentitos?

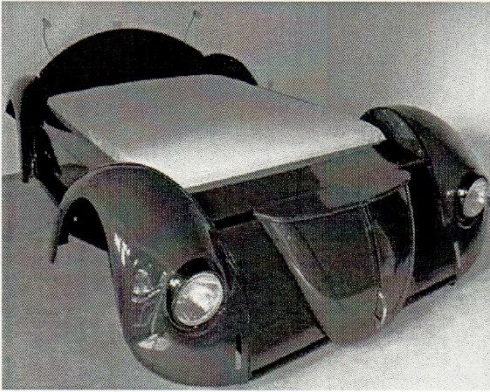
Animitos puede... Hacer una maquina de mantas que tenga un mando de temperaturas.

2. ¿Cómo se podrían enfrentar los habitantes de *Camalandia* a las pesadillas?

Rezar a Dios.
Poner un aspirador para pesadillas.

IMAGEN 4

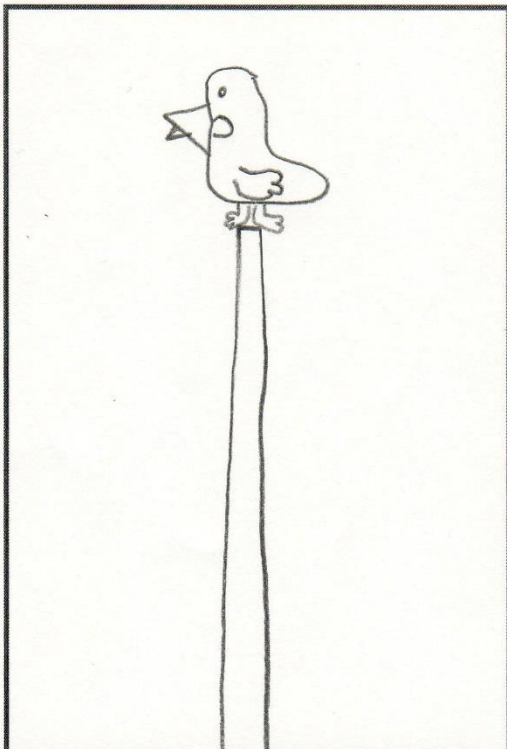
Sesión 4: El tráfico en Camalandia



3. En *Camalandia* los vehículos son camas y sillones motorizados. Escribe dos normas para utilizar una cama o un sillón viajero.

1. No robar los mandos.
2. No ir corriendo.
3. No pasar de 2000 metros.
4. Y no beber cerbeza.

2. Diseña una señal para dirigir el tráfico.



¿Qué orden daría?

Cuidado porque puen
pasar
pasar Patitos.

Sesión 5: La receta de la felicidad

GANAS DE APRENDER	VALENTÍA	AMOR	COMPARTIR	PERDONAR	DAR LAS GRACIAS
CURIOSIDAD	TRABAJAR MUCHO	AMABILIDAD	RESPETAR	SENCILLEZ	ESPERANZA
CREATIVIDAD			AYUDAR	PENSAR LAS COSAS	REIR
			CUMPLIR NORMAS	NO PELEAR	REZAR
			PAZ	NO INSULTAR	

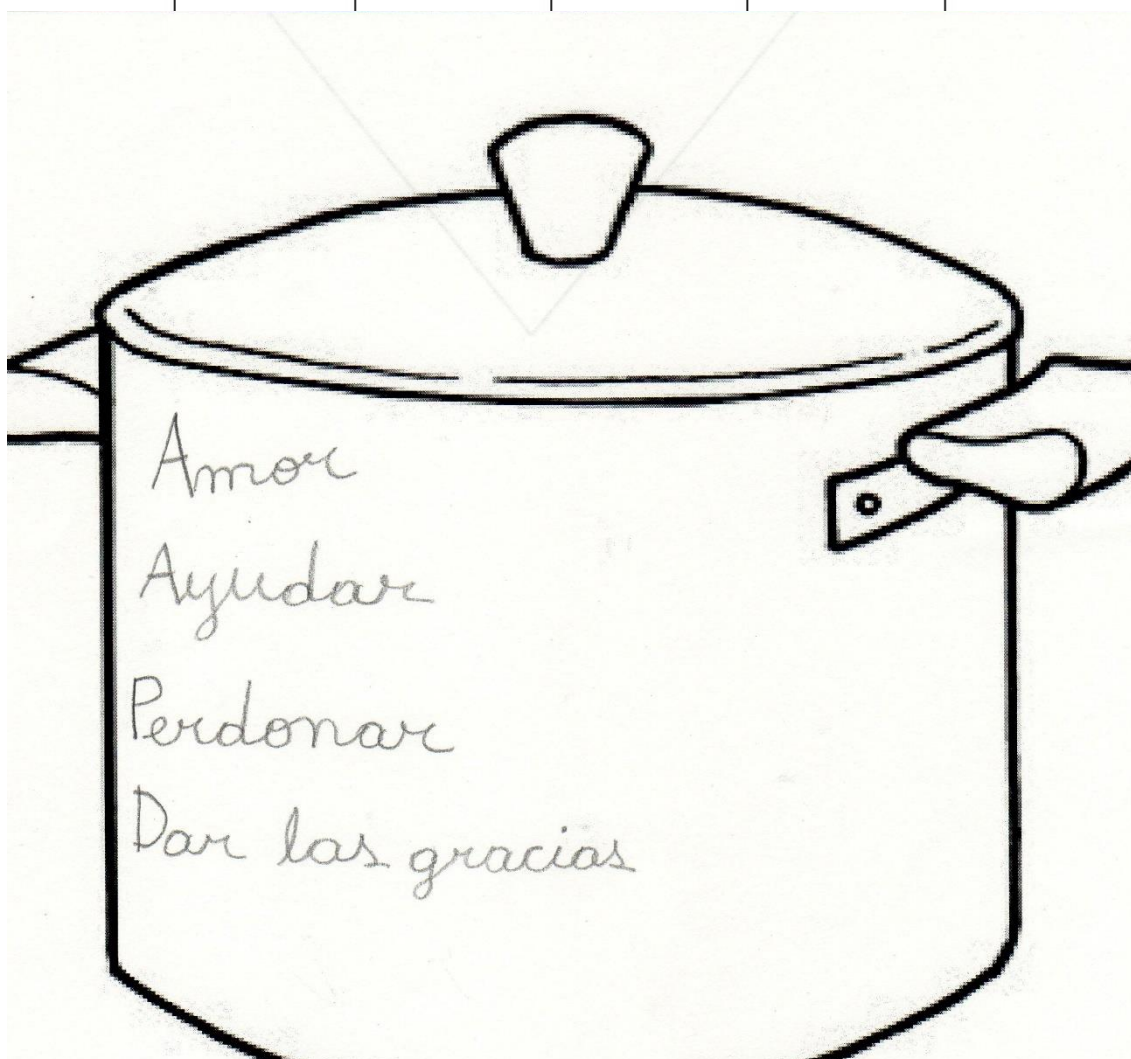


IMAGEN 6a

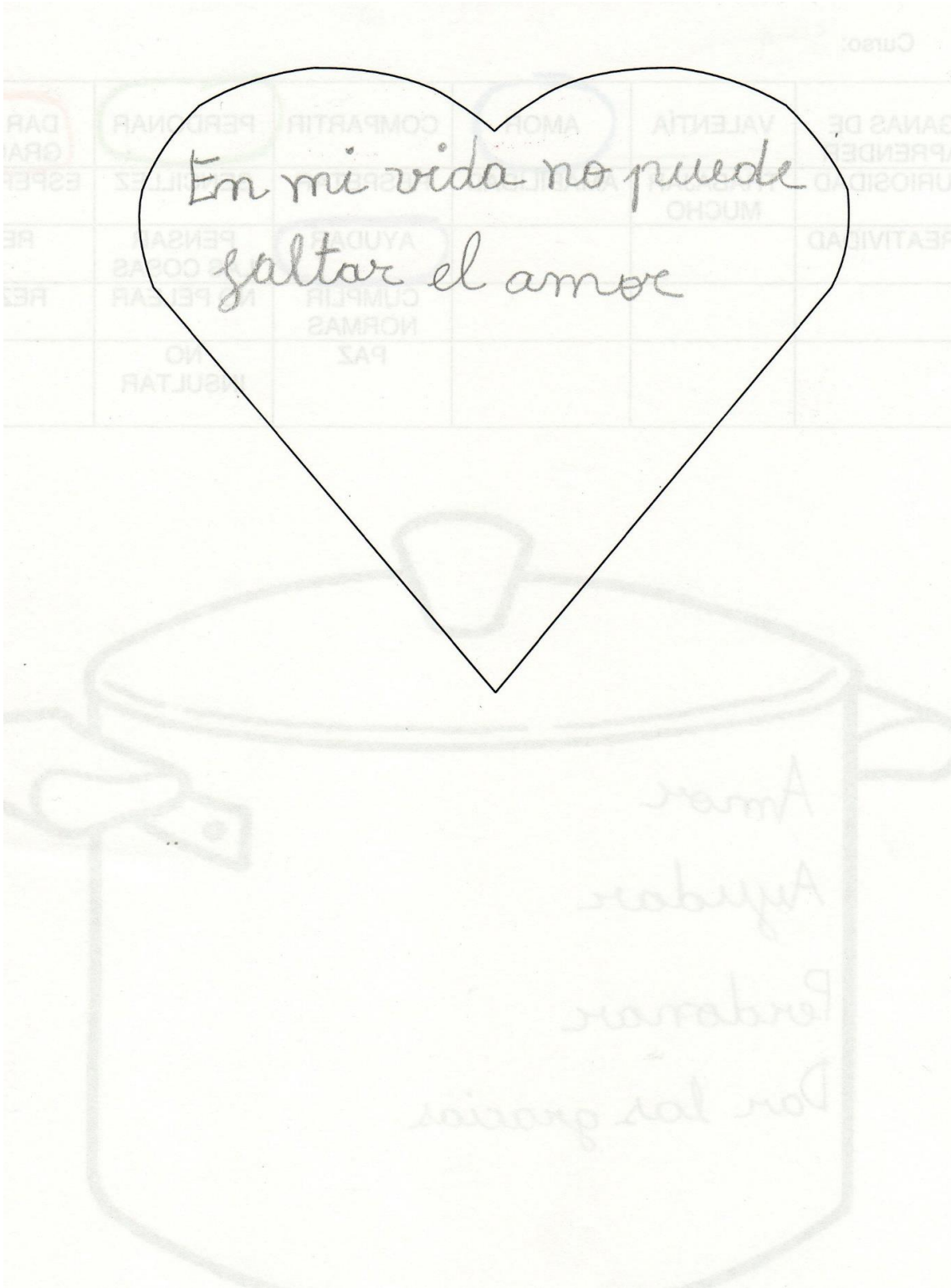
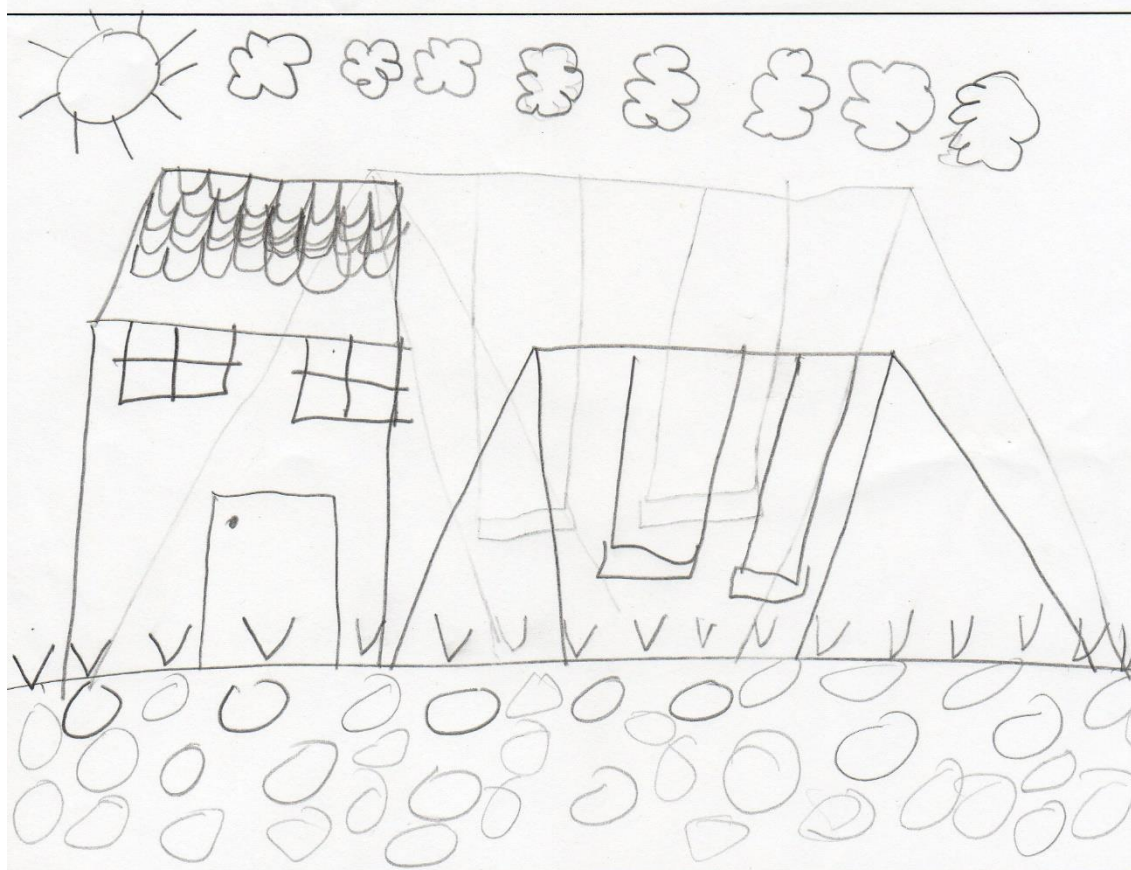


IMAGEN 6b

Sesión 6: El futuro de Camalandia

Curso: 2º

1. Dibuja el futuro de Camalandia



2. Describe lo que has dibujado

El Nuevo trabajo es para jugar

3. Si tuvieras que ponerle un nombre nuevo al país ¿Cuál le darías?

Juguete la palma

IMAGEN 7

Sesión 7: Reír para volar

Nombre y

Curso:

¿Qué cosas le dirías a Pepín para que vuele lo más alto posible?



Vamos Pepín que cuando más tanto eres más lejos llegamos. Pepín que si ganas te regaló la sombrilla etc un árbol pepín te han regalado tu peluche favorito. Mi amigo tiene las orejas de elefante

¿Qué le dirías?

Pepín has suspendido el examen de
conocimiento Pepín te han castigado
Pepín han roto tu peluche favorito

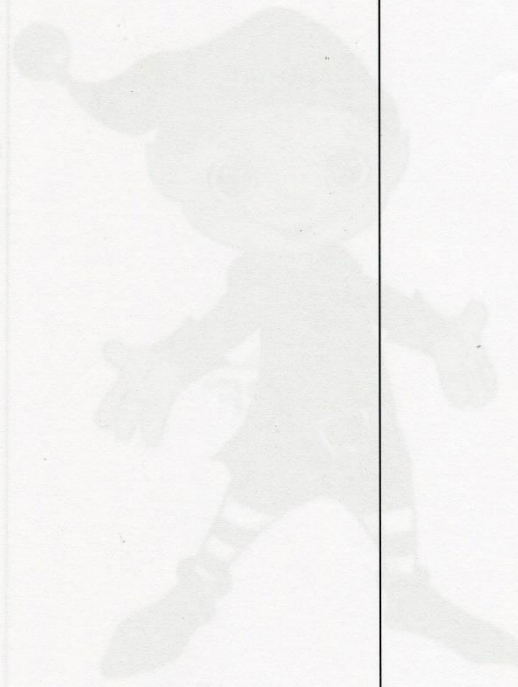


IMAGEN 8b

Sesión 8: ¿Cómo ha podido pasar?

“Cómo ha podido pasar”

Nombre y apellidos:

Curso:

“Al amanecer, Juan salió al huerto y observó que sus árboles daban leche”

¿Cómo ha podido pasar?

Que un hombre iba a beberse un vaso de leche y se le cayó el vaso a las ramas del limero y cada vez que iba a coger un limón echaban leche.

IMAGEN 9

Sesión 9: Lluvia musical

"Lluvia musical"

Nombre y apellidos:

Curso:



¿Cómo sonaría una lluvia de notas musicales?

Sonaría como un
dulce y cálido
sonido, cuando
cae en el
suelo y aspero
suelo de calle
fría y sola
pero cuando
cae sería
como un sonido
suave y maravilloso
como una gota de
agua que roza
a una semicorchea

IMAGEN 10

Sesión 10: Zapatillas

"Zapatillas"

Nombre y apellidos:

Curso:

1. Dibuja cómo serían tus zapatillas mágicas

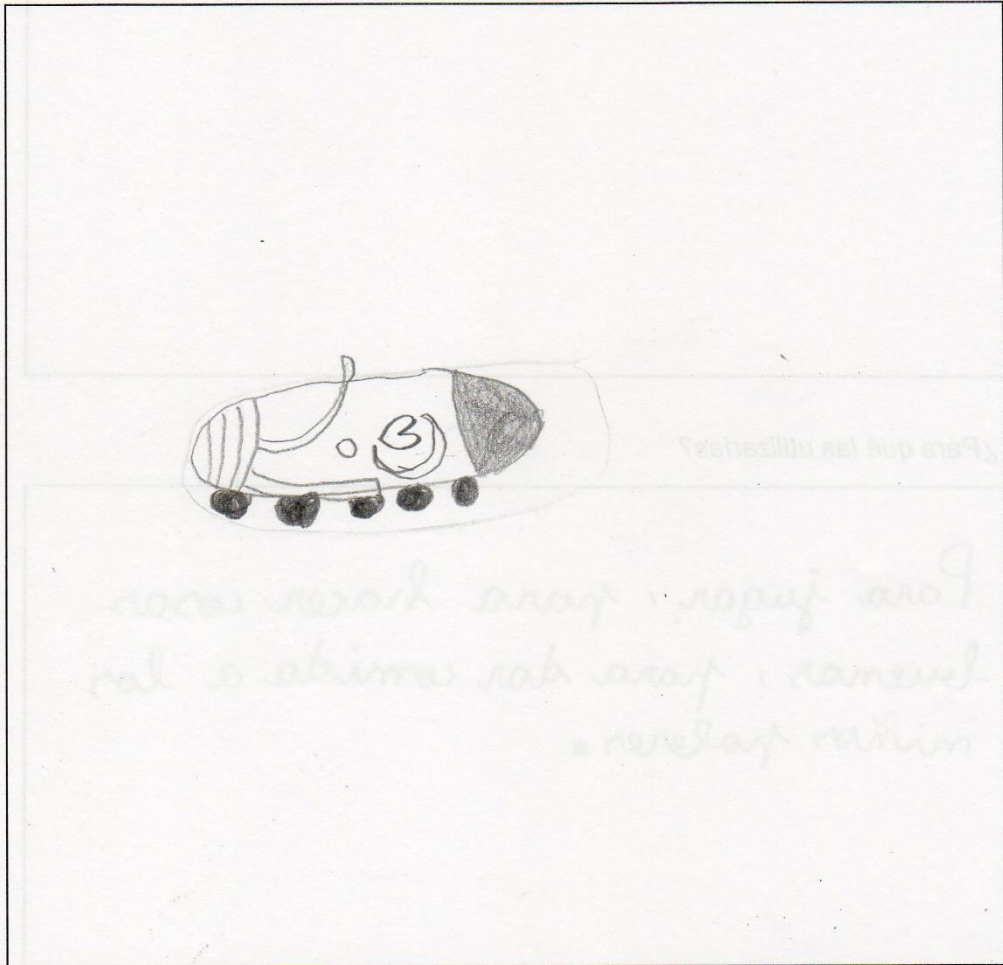


IMAGEN 11a

Nieve

3. ¿Para qué las utilizarías?

Para jugar, para hacer cosas buenas, para dar comida a los niños polares.

IMAGEN 11b

Sesión 11: Superpoderes

"Superpoderes"

Nombre y apellidos: _____

Curso: 5^A _____

1. ¿En qué lugar utilizarías tus superpoderes?

CIUDAD

IMAGEN 12a

Ayudando a las personas cuando lo necesita por ejemplo: si una viejecita quiere cruzar la calle, deteniendo a los que roban.

Ayudando a los pobres dando una casa para vivir, dándole agua, luz, comida.

Curando el cáncer con una pírcima.

IMAGEN 12b

