



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La creatividad verbal como fortaleza pedagógica:
diseño, aplicación y evaluación de un programa para
Educación Primaria

Cristina Sandoval Lentisco

2016

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Tesis Doctoral

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La creatividad verbal como fortaleza pedagógica:
diseño, aplicación y evaluación de un programa para
Educación Primaria**

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DIRECTORA: Dra. Dña. Olivia López Martínez

Cristina Sandoval Lentisco

Murcia, 2016

Aclaración:

Somos conscientes que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje. En nuestro caso, hemos optado por el género gramatical masculino para referirnos a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

*A mis padres, a mi hermano Alejandro
y a todos los que me hacen sonreír cada día*

AGRADECIMIENTOS

Limitar estas páginas a unos meros agradecimientos a tantos años de esfuerzo sería reducir injustamente el largo trabajo, interés y preocupación que directores, profesores, maestros, familia, amigos y compañeros habéis dedicado a este trabajo. Por tanto, perdonadme por dedicaros estas tan breves palabras, puesto que quedan demasiadas ideas sin expresar.

Agradecer en mayúsculas a la Dra. Olivia López Martínez el ser la directora de este trabajo y de este camino de aprendizaje continuo, quien creyó desde el principio en la magia de los cuentos y de este programa. Sin su sabiduría, optimismo e ilusión no hubiera sido posible el contenido y forma de esta tesis. Aprovecho, para agradecer la oportunidad que me dio para crecer académicamente “pasito a pasito”. Además, me ha enseñado que la vida es como un libro del nunca tenemos que leer la última página para saber si el final vale la pena, tan solo debemos disfrutar y pintar de colores nuestro día a día.

Una vez leí que «el que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía». Tristemente esta afirmación esconde una pequeña verdad, dado que durante años, los “expertos” que curiosamente no habían ejercido la docencia en la escuela, se han dedicado a dar nociones sobre cómo enseñar. Sin embargo, y afortunadamente, hoy día también se brinda la oportunidad de investigar a maestros en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Gracias a las instituciones universitarias, por creer que los maestros también pueden hacer investigación educativa. No me olvido del resto de profesores que han formado parte de mi formación pedagógica en esta universidad.

Sin duda sé que la verdadera educación se encuentra en el aula. Por este motivo, esta tesis doctoral no pretende ser un manual acerca del ejercicio docente, sino que tiene por objetivo describir y comprender de una forma más profunda lo que sucede en los alumnos cuando se enseña, de ahí el carácter práctico de este trabajo. Aprovecho así, para agradecer a los centros educativos y sus maestros que han abierto las puertas de sus clases para poder poner en práctica los planteamientos de esta tesis, en especial agradecer a: Ana M^a Alcaraz, Rosa Baeza, Lola Zambudio y Antonio Jiménez, maestros quienes no enseñan a sus alumno/as de cabeza a cabeza sino de corazón a corazón.

Gracias a todos los niños que participaron en este trabajo, quienes sin saberlo con sus producciones fueron fuente de nuevo conocimiento.

Que los cuentos clásicos sean uno de los componentes de esta tesis, sin duda no es casual. Es el momento de agradecer a mis padres aquellos cuentos que me narraron cuando era niña y que me acompañan siempre. Cuentos que me han enseñado a tener los pies en la tierra pero nunca dejar de soñar y luchar por lo que queremos. Gracias a mi hermano, Alejandro, por escuchar mis “cuentos”, alegrías y problemas durante estos años.

Por último y no menos importante mencionar a mis maestros y pedagogos: Carmen Verónica por los buenos momentos pedagógicos, su ingenio y perspectiva (SABIDURÍA), Rosalía Castro por contagiarme su energía y valentía (CORAJE), Jaime Hernández junto a Elena García por su generosidad y bondad (HUMANIDAD), Tamara Fernández por sus ánimos y transmitirme la importancia de la prudencia y la modestia (TEMPLANZA), Lola Campillo por su gracia y sentido de la equidad (JUSTICIA) y Alicia Lorente por su alegría y optimismo (TRASCENDENCIA). Vuestra ayuda y apoyo han sido claves, ya que han compuesto las seis virtudes para mi desarrollo académico y personal.

Gracias a todos.

“Todo aprendizaje tiene una base emocional” (Platón).

RESUMEN

Los principios que postula la psicología positiva abren un gran campo de acción en el ámbito educativo. Educar para la gestión eficaz de las emociones, la promoción de la creatividad, el optimismo, el desarrollo de las fortalezas psicológicas junto a la existencia de un clima de confianza y seguridad emocional (bajo el efecto del flow) se considera fundamental. Estas variables, todas ellas pertenecientes al campo de la psicología positiva, son o deberían ser los pilares educativos de nuestro sistema educativo, ya que nos permite la promoción de la felicidad y el bienestar de nuestro alumnado.

Por este motivo, tras una revisión de los programas educativos basados en esta rama de la psicología tanto del ámbito internacional como nacional), se propone adoptar la psicología positiva como modelo educativo. Al igual que otras corrientes psicológicas han tenido sus implicaciones educativas dando lugar a diferentes modelos y corrientes pedagógicas. Por otro lado, en este trabajo cobra especial atención el tema de creatividad como fortaleza psicológica. Tras advertir las limitaciones existentes en el plano de la creatividad verbal, se propone una nueva forma de entender y evaluar la creatividad verbal en los escolares. Para ello, se reconceptualiza el término de creatividad verbal y se propone un instrumento para su evaluación.

A fin de contribuir al análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, desde el enfoque de la psicología positiva, se plantea un programa para promover la creatividad verbal en alumnado de Educación Primaria. Éste posee un carácter globalizador, pues no solo se atiende a la parte curricular de la educación (concretamente el área de Lengua y Literatura Castellana), sino también los procesos afectivos (emociones y fortalezas) y sociales (interacción y procesos comunicativos). El eje vertebrador entre los contenidos curriculares y los afectivos-sociales será el cuento clásico. La elección de éste recurso no es aleatoria, dado que se considera que los cuentos son unas herramientas fantásticas para fomentar el acto de escritura creativa, al tiempo que permite trabajar las emociones, fortalezas psicológicas, valores sociales, etc. Dicho programa es aplicado en dos centros educativos de la Región de Murcia.

En este sentido, en este trabajo se presentan dos estudios. El primero de ellos, analiza el constructo de la creatividad verbal y su relación con las emociones. El estudio determina que la creatividad verbal está formado por dos subdimensiones: la creatividad narrativa y la lingüística. Éstas son independientes pero se encuentran estrechamente relacionadas. Además, se concluye que el instrumento empleado para medir la creatividad verbal posee una alta fiabilidad. Por tanto, se aporta un instrumento sencillo y de fácil manejo para docentes.

El segundo estudio, alude a la implementación del programa diseñado y su evaluación. Los resultados muestran que si idoneidad, eficiencia y eficacia; se pone de manifiesto cómo es posible tratar los contenidos curriculares a través de los cuentos, al tiempo que incrementa los niveles de creatividad verbal y se trabajan variables socio-emocionales.

En definitiva, se manifiesta la necesidad de una educación creativa, al tiempo que se muestra una forma alternativa de trabajar en las aulas de Educación Primaria.

*"All learning has
an emotional basis"(Plato).*

ABSTRACT

The principles postulated by positive psychology display a large field to investigate in the education sector. To educate for the effective management of the emotions, the promotion of creativity, optimism, the development of psychological strengths along with an atmosphere of confidence and emotional security (under the flow's effect) is considered essential. All these variables, which belong to the positive psychology field, must be the educational pillar of our system since it allows us the promotion and wellness of our student body.

For this reason, and after having made a review of the educational program based on this psychology's branch, we propose to adapt positive psychology as an educational model. As well as other psychological currents have had an impact in education leading to different pedagogical model. On the other hand, this work has paid much attention to creativity as a psychological strength. After having noticed the limits of the study of verbal creativity, we propose a new way of the understanding and evaluation of verbal creativity in school children.

For the purpose of the contribution to analysis and comprehension of teaching and student's learning processes, and under the approach of positive psychology, we offer a program to promote verbal creativity of the students of Primary Education. This program owns a global nature as it doesn't only focuses on the curricular part of education (Language and Literature actually) but also on affective (emotions and strengths) and social (interaction and communication) processes. The central axis between the curricular and social-affective content will be the classic tale. The election of this resource is not random since tales are widely considered as a great tool for the encouragement of creative writing while also allow working with psychological strength, social values, etc. This program is administrated to two educational center of the Region de Murcia.

In this sense, in this work we are introducing two studies. The first one analyses the construct of verbal creativity and its relation with emotion. Our study determines that creativity consists of two other subdimensions: narrative creativity and linguistic creativity,

which are independent but strongly related to each other. Furthermore, we conclude that the instrument used in the measure of creativity has a high reliability.

The other study we've made is referred to the application of the designed program and its evaluation. Results show suitability, efficiency and effectiveness, revealing how we can approach curricular content through tales while increasing and working the verbal creativity and social-affective variables.

In conclusion, we express the need of a creative education which shows an alternative way of working in Primary School at the same time.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	21
I. MARCO TEÓRICO.....	29
CAPÍTULO I. LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL...	29
Introducción.....	31
1. La psicología positiva: una mirada alternativa.....	33
1.1. Conceptualización.....	33
1.2. Evolución de la disciplina.....	35
1.2.1. <i>Los tres pilares necesarios para la felicidad</i>	36
1.2.2. <i>De la felicidad al bienestar: PERMA</i>	40
1.3. Componentes que la nutren.....	42
1.4. Psicología positiva aplicada: campos de intervención.....	45
2. Mitos y creencias de la psicología positiva.....	46
2.1. El coaching: emocional, educativo y positivo.....	47
2.2. El pensamiento positivo: una herramienta de autoayuda.....	53
2.3. Educación emocional.....	55
2.4. Un entramado positivo.....	59
3. Instrumentos de evaluación en psicología positiva.....	62
3.1. Estudio de los instrumentos: Descripción y fiabilidad.....	62
3.2. Análisis de las debilidades y fortalezas de los instrumentos existentes...	65
4. Conclusiones.....	67
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN BAJO EL PRISMA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO.....	69
Introducción.....	71
1. La educación en el siglo XXI y sus retos.....	73
1.1. Emociones y creatividad.....	78
1.2. Competencias y autonomía.....	80

2. Hacia un nuevo modelo educativo: psicología positiva.....	82
2.1. Propuestas y experiencias educativas basadas en la psicología positiva.....	84
2.2. La psicología positiva como respuesta desafíos educativos.....	93
2.3. Implicaciones psicopedagógicas del nuevo modelo educativo.....	97
3. La psicología positiva en el aula.....	100
3.1. Premisas básicas para su praxis.....	100
3.1.1. Principios educativos generales.....	101
3.1.2. Principios específicos: fortalezas y virtudes.....	103
3.2. Agentes catalizadores.....	104
3.2.1. El rol del docente en psicología positiva.....	104
3.2.2. El papel del alumnado en el aula positiva.....	106
3.2.2.1. Perfiles del alumnado según fortalezas.....	106
3.2.2.2. Hacia la competencia positiva.....	108
4. Conclusiones.....	110
CAPÍTULO III. LA CREATIVIDAD VERBAL E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN.....	113
Introducción.....	115
1. La creatividad: ayer y hoy.....	117
1.1. Aproximación conceptual.....	118
1.2. Breve evolución histórica.....	119
1.3. Estado actual de la creatividad.....	122
1.4. Mitos de la creatividad.....	124
2. La otra cara de la creatividad.....	125
2.1. Creatividad verbal: cristalización.....	126
2.2. Instrumentos para su evaluación.....	127
2.3. Análisis y debilidades de los instrumentos de evaluación de creatividad verbal.....	134
2.4. Propuesta para la evaluación de la creatividad verbal.....	138
3. La creatividad verbal en las aulas de Educación Primaria desde el prisma de la psicología positiva.....	143
4. Conclusiones.....	152

CAPÍTULO IV. EL CUENTO CLÁSICO: UN RECURSO PROMOTOR DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL AULA.....	155
Introducción.....	157
1. La magia del cuento clásico en las aulas.....	160
1.1. Conceptualización.....	160
1.2. El valor educativo del cuento.....	162
1.3. Los cuentos en el currículum.....	166
1.4. El rol del maestro ante el cuento.....	170
2. El cuento como recurso promotor de la psicología positiva.....	173
2.1. Creatividad, motivación y fluidez en las narraciones.....	173
2.2. Emociones y resiliencia a través del cuento.....	174
2.3. Fortalezas y virtudes en sus relatos.....	177
3. Propuesta didáctica: la psicología positiva a través del cuento.....	180
3.1. Selección de cuentos clásicos.....	180
3.2. Propuesta de intervención.....	186
4. Conclusiones	194
CAPÍTULO V. CREATIVIDAD VERBAL, CUENTOS Y EMOCIONES: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA PSICOLOGÍA POSITIVA.....	197
Introducción	199
1. Diseño del programa.....	201
1.1. Fundamentación.....	202
1.2. Objetivos del programa.....	204
1.3. Contenidos.....	205
1.4. Destinatarios.....	206
1.5. Temporalización.....	206
1.6. Secuencia de actuación.....	208
1.7. Pautas de actuación.....	210
2. Propuesta de evaluación del programa de intervención.....	227
2.1. Planificación de la evaluación.....	229
2.2. Elementos de la evaluación.....	230

2.3. Criterios de valoración.....	235
2.4. Instrumentos para la evaluación del programa.....	238
3. Conclusiones.....	243
II. MARCO EMPÍRICO.....	245
CAPÍTULO VI. LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LA CREATIVIDAD VERBAL AL AULA: ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	245
Introducción.....	247
1. Problemas de investigación.....	248
2. Objetivos de la investigación.....	248
3. Estudios/Líneas.....	249
3.1. Estudio 1.....	249
a. Objetivos específicos.....	249
b. Diseño de la investigación.....	249
c. Participantes y contexto.....	250
d. Recogida de información.....	250
e. Plan de análisis de la información.....	251
f. Resultados.....	255
3.2. Estudio 2.....	267
a. Objetivos específicos.....	267
b. Diseño de la investigación.....	268
c. Participantes y contexto.....	268
d. Recogida de información.....	269
e. Plan de análisis de la información.....	270
f. Resultados.....	271
III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	289
IV. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....	301
V. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	307
VI. DECÁLOGO.....	311
VII. REFERENCIAS.....	315
ANEXOS.....	359

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características del coaching frente a la psicología positiva.....	53
Tabla 2. Pensamiento positivo y psicología positiva.....	55
Tabla 3. Educación emocional y psicología positiva.....	59
Tabla 4. Características de la psicología positiva frente a otros ámbitos de intervención...	61
Tabla 5. Instrumentos de la psicología positiva.....	62
Tabla 6. Programas educativos basados en psicología positiva.....	91
Tabla 7. Relación de competencias clave (LOMCE, 2014), fortalezas y virtudes.....	95
Tabla 8. Instrumentos para la evaluación de la creatividad verbal.....	133
Tabla 9. Juegos para evaluar la creatividad verbal.....	138
Tabla 10. Rúbrica para valorar el Juego 1: Narración Libre.....	140
Tabla 11. Rúbrica para valorar Juego2: Diccionario.....	141
Tabla 12. Plantilla para la corrección de la prueba diseñada.....	142
Tabla 13. Estudios y experiencias del cuento en las distintas áreas del currículo.....	163
Tabla 14. Clasificación de las funciones educativas de los cuentos.....	166
Tabla 15. Vinculación entre competencias básicas y el tratamiento de los cuentos.....	170
Tabla 16. Ficha técnica: Pulgarcito.....	181
Tabla 17. Ficha técnica: El pobre y el rico.....	182
Tabla 18. Ficha técnica: El enanito saltarín.....	182
Tabla 19. Ficha técnica: El traje nuevo del emperador.....	183
Tabla 20. Ficha técnica: El sastrecillo valiente.....	184
Tabla 21. Ficha técnica: El gato con botas.....	185
Tabla 22. Ficha técnica: El ruiseñor.....	185
Tabla 23. Tratamiento didáctico del Pulgarcito en relación a las fortalezas.....	187
Tabla 24. Tratamiento didáctico de El pobre y el rico en relación a las fortalezas.....	188
Tabla 25. Tratamiento didáctico de El enanito saltarín en relación a las fortalezas.....	189
Tabla 26. Tratamiento didáctico de El traje nuevo del emperador.....	190
Tabla 27. Tratamiento didáctico de El sastrecillo valiente en relación a las fortalezas.....	191
Tabla 28. Tratamiento didáctico de “El gato con botas” en relación a las fortalezas.....	192
Tabla 29. Tratamiento didáctico de “El ruiseñor” en relación a las fortalezas.....	193
Tabla 30. Técnicas empleadas para el desarrollo del programa.....	206
Tabla 31. Recursos empleadas para el desarrollo del programa.....	208
Tabla 32. Secuencia de actuación: nivel, temporalización y centro de interés.....	209
Tabla 33. Proyecto de trabajo “Los viajes de Pulgarcito” para 1.º de Ed. Primaria.....	211
Tabla 34. Proyecto de trabajo “La sabiduría del pobre” para 2.º de Ed. Primaria.....	213
Tabla 35. Proyecto de trabajo “Las riquezas del enanito” para 3.º de Ed. Primaria.....	215
Tabla 36. Proyecto de trabajo “Las hazañas del sastrecillo” para 4.º de Ed. Primaria.....	217
Tabla 37. P. de trabajo “Los desastres del emperador” para 4.º de Ed. Primaria.....	219
Tabla 38. P. de trabajo “Las aventuras del Gato con botas” para 5.º de Ed. Primaria.....	221
Tabla 39. P. de trabajo “El jardín del ruiseñor y sus misterios” para 6.º de E.P.....	224
Tabla 40. Cuestiones de evaluación y relación con las dimensiones.....	231
Tabla 41. Relación de instrumentos de evaluación según el momento.....	242

Tabla 42. Distribución de la muestra según sexo.....	250
Tabla 43. Autovalores.....	256
Tabla 44. Matriz de componentes no rotados vs. rotados	256
Tabla 45. Varianza total explicada	257
Tabla 46. Análisis factorial ítems creatividad verbal (n=457).....	257
Tabla 47. Índices de ajuste.....	259
Tabla 48. Análisis de ítems factor n.º1: creatividad narrativa.....	260
Tabla 49. Análisis de ítems factor n.º 2: creatividad lingüística.....	261
Tabla 50. Descriptivo y fiabilidad de la escala PANASN.....	261
Tabla 51. Descripción PANASN en función del género.....	262
Tabla 52. Descriptivo creatividad verbal en función del género.....	264
Tabla 53. Análisis de regresión múltiple sobre creatividad total.....	265
Tabla 54. Análisis de regresión múltiple sobre las subescalas de la creatividad.....	266
Tabla 55. Distribución de los participantes en el programa según el curso.....	269
Tabla 56. Valoraciones del responsable y los expertos en relación al diseño y grado de adecuación del programa.....	272
Tabla 57. Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 1 respecto al grado de adecuación del programa.....	273
Tabla 58. Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 2 respecto al grado de adecuación del programa.....	273
Tabla 59. Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 3 respecto al grado de adecuación del programa.....	274
Tabla 60. Puntuaciones obtenidas de la puesta en práctica por el responsable del proyecto.....	275
Tabla 61. Valoración de los alumnos del desarrollo de las sesiones.....	275
Tabla 62. Resultados del programa frente a resultados esperado: jueces.....	277
Tabla 63. Resultados del programa frente a resultados esperados: docentes.....	278
Tabla 64. Valoración de la experiencia según los alumnos.....	279
Tabla 65. MGL: Medias (DT) y contrastes estadísticos según género.....	282
Tabla 66. MGL: Medias (DT) y contrastes estadísticos según curso.....	283
Tabla 67. Evaluación del programa: jueces.....	285
Tabla 68. Registro de la metaevaluación: jueces.....	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de virtudes y fortalezas.....	39
Figura 2. Esquema operacional de los criterios de evaluación para la creatividad verbal	131
Figura 3. Comparación de los test estandarizados de creatividad verbal frente a otras pruebas basadas en la composición narrativa.....	136
Figura 4. Clasificación de los cuentos clásicos en función de las virtudes personales.....	179
Figura 5. Relación entre competencia comunicativa, lingüística y literaria.....	203
Figura 6. Relación de contenidos del programa.....	205
Figura 7. Ciclo de intervención socioeducativa.....	230
Figura 8. Desarrollo del proceso evaluativo según el momento y su finalidad.....	233
Figura 9. Gráfico de sedimentación.....	256
Figura 10. Modelo estructural de la escala de creatividad (coeficientes estandarizados)...	258
Figura 11. Distribución de los niveles de creatividad narrativa.....	263
Figura 12. Distribución de los niveles de creatividad lingüística.....	264
Figura 13. Cosas que recuerdas haber aprendido (alumnos).....	280
Figura 14. Cambios en la experiencia (alumnos).....	281
Figura 15. Efecto de la intervención en la creatividad.....	284

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Caminamos durante años a lo largo de nuestro sistema educativo de forma vertical, superando niveles, ciclos y etapas escolares, al tiempo que superamos ciclos y etapas en nuestra vida. El transcurso de nuestra vida es paralelo a nuestro recorrido escolar.

Esta travesía se construye a partir de sueños, risas, alegrías, triunfos, relaciones de amistad y amor, así como de tristezas, desamor, desengaños, caídas, etc. Sin duda, nuestra vida se compone de *sentimientos y emociones* en ambas direcciones. Ante esto nos cuestionamos: *¿la escuela es ajena a las emociones que se experimentan a lo largo de nuestra vida?*

Desde la etapa de Educación Infantil, la escuela se convierte en un escenario más donde nuestras emociones y nuestra personalidad se va modelando. Continuará formando parte de dicho modelado las etapas consecutivas: Primaria, Secundaria, Bachillerato y resto de formaciones cursadas. En este sentido, vida y educación caminan de la mano, siendo éstas indisociables.

De hecho, el modelo educativo actual, concibe la educación como un periodo esencial para construir la personalidad de nuestro alumnado, desarrollar al máximo sus capacidades, con la finalidad de ayudarle a comprender la realidad donde se inserta. De aquí se desprende, la necesidad de no sólo enseñar los contenidos estrictamente curriculares, sino educar para que el alumno sea capaz de configurar su *identidad personal*. Esto implica que el alumno sea capaz de conocer quién es y gestionar adecuadamente sus *emociones* para convivir en la comunidad educativa, así como en los diferentes ámbitos sociales.

Esta filosofía, también se pone de manifiesto en los pilares de la UNESCO, recogidos en el documento *“La educación encierra un tesoro”*. El citado documento constituye una de las piedras angulares que sustentan nuestro actual sistema educativo. Estos pilares van referidos a cuatro ejes, los cuales componen las distintas dimensiones que debe abordar la educación para el desarrollo integral del niño/a. Dichos pilares se dirigen a:

Aprender a Conocer (contenidos curriculares), *Aprender a Hacer* (aplicar los conocimientos aprendidos y ser capaz de transferirlos a la vida cotidiana), *Aprender a Ser* (saber solucionar los problemas, saber tomar decisiones adecuadas, así como los valores propios de los humanos para percibir a los demás y vivir en un contexto social) y a *Aprender a Convivir* (conocer los valores existentes en nuestra sociedad para establecer y desarrollar relaciones sociales en todos los espacios).

Estos pilares emanados desde Europa, reconocen la importancia de no acumular únicamente una serie de conocimientos. Jaques Delors (1996) pone de manifiesto que es esencial que el niño adquiera una serie de habilidades (más tarde llamadas competencias en nuestro sistema educativo) que le permitan aplicar y poner en práctica los conocimientos aprendidos en su vida cotidiana. Sin obviar que vivimos en comunidad, y debemos de ser educados para esto. Crecer en el seno de una comunidad no garantiza que se adquieran los valores y formas de actuar necesarios para convivir de forma óptima, sino que debe existir tras esto una educación. De igual modo, debemos de ser conscientes que el ser humano es un ser complejo, pues a él circundan problemas, emociones, cierta espiritualidad (creyente o no creyentes, todos nos hemos preguntado acerca del sentido de la vida), instinto biológico, etc.; todas ellas tan distintas como personas existen.

Por tanto, educar en, por y para la gestión adecuada de las *emociones*, junto a la *resolución eficaz de problemas*, la toma de decisiones son de vital importancia y son una tarea más del maestro y de la institución escolar. No podemos obviar, como el aprendizaje de los alumnos en las escuelas, se encuentra condicionado por las emociones y los problemas personales. De hecho, cualquier tratado de Antropología de la Educación, admitirá la necesidad de educar al niño acerca de los aspectos mencionados.

La teoría educativa parece muy clara. Sin embargo, *¿qué espacio dedicamos a la escuela al tratamiento de las emociones?, ¿existe algún modelo educativo que tenga en cuenta la importancia de las emociones?, ¿educamos acerca de cómo afrontar los problemas emocionales?*

Desde nuestra concepción, los conceptos: capacidad, emociones, creatividad y valores sociales son elementos de una misma moneda, constituyendo cada uno de ellos pilares fundamentales de la escuela. Por este motivo, en el presente trabajo se aborda la educación desde el enfoque de la psicología positiva. Construir un modelo educativo que tenga en cuenta las emociones, el bienestar, la felicidad y la creatividad es posible si adoptamos el enfoque de la *psicología positiva* (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2011; Carpena, 2013). Debido a que la psicología positiva ofrece un espacio privilegiado al tratamiento de las emociones y fortalezas psicológicas.

Este trabajo de investigación tiene una doble finalidad. Por un lado, asentar las bases de cómo abordar una educación basada en la psicología positiva y en el desarrollo de la creatividad. Por otro lado, este estudio pretende seguir impulsando la psicología positiva en el ámbito escolar, dado que aporta una dosis práctica sobre cómo aplicar esta forma de trabajo en las aulas de Educación Primaria. En nuestro caso, abordaremos la psicología positiva desde el área de Lengua y Literatura, aportando así ejemplos reales de cómo realizar una enseñanza basada en los principios de la psicología positiva.

De esta forma, el presente estudio se divide en seis capítulos, el conjunto de éstos nos permitirán entender una forma de trabajo alternativa en las actuales instituciones educativas. Emociones, fortalezas, creatividad verbal y cuentos infantiles serán los protagonistas de la presente investigación, “personajes” que a priori no guardan relación, pero que por el contrario nos aportan un nuevo enfoque práctico sobre cómo una enseñanza integral e integrador es posible en las aulas.

En el primer capítulo, se revisan los antecedentes de la psicología positiva, su génesis y su estado actual. Se cuestiona si todas las “nuevas corrientes” basadas en el positivismo guardan relación con esta rama de la psicología. Para ello, se analiza detalladamente los fines de cada una de éstas corrientes en pos de la psicología positiva. Por otro lado, a fin de construir un corpus teórico sólido en psicología positiva se realiza una síntesis de todos los instrumentos diseñados en este campo y disponibles para su administración. Se analizan cada una de las pruebas existentes, así como los posteriores estudios y validaciones realizadas en los distintos países. Se aporta así una revisión actualizada de qué instrumentos se pueden emplear en este campo de investigación.

En el segundo capítulo, se abordan las siguientes cuestiones: *¿Por qué la escuela debe contemplar aspectos tales como el bienestar, la felicidad, las emociones y la creatividad? ¿Quizá se trata de una moda del XXI en la que estos términos están en alza? ¿Cómo realizar una educación basada en tales principios?* Para responder a estos interrogantes, se realiza un análisis acerca de la importancia de educar en por y para las emociones, y cómo una educación basada en tales aspectos es fundamental para hacer frente a los actuales retos educativos. Para hacer frente a tales retos se propone trasladar la psicología positiva al campo educativo. Para ello, se propone la psicología positiva como un nuevo *modelo de enseñanza* dado que la psicología positiva hace frente a las carencias educativas actuales. Sin duda, la psicología positiva en la práctica escolar ha experimentado un aumento considerable en la bibliografía existente en nuestro país y en el panorama internacional, por lo que debería de perfilarse como nuevo modelo educativo.

En el tercer capítulo, se desarrolla el tema de la creatividad como fortaleza humana y como pilar insoslayable en el terreno educativo. Si el mundo de las emociones es una piedra angular en el ámbito escolar, la creatividad no juega un papel menos irrelevante. Por esta razón, se analiza el constructo de creatividad y cómo éste ha ido evolucionando de acuerdo a los estudios realizados. Durante la revisión teórica de qué es creatividad y las distintas formas de expresión de ésta, se advierte que la creatividad verbal ha sido relegada a un segundo plano. De hecho, son escasas las definiciones existentes acerca de la creatividad verbal, siendo éstas incluso confusas.

Ante la necesidad de encontrar una definición precisa e instrumentos asequibles para valorarla, se desarrolla en este capítulo una propuesta para evaluar la creatividad verbal en las aulas de Educación Primaria. Una prueba que podrá ser aplicada por docentes debido a su fácil aplicación y sencilla corrección, dado que un maestro no solo debe saber fomentar la creatividad en su clase, sino que debe poseer las herramientas necesarias para evaluar su desarrollo, a fin de conocer si esta fortaleza humana tan imprescindible en la sociedad actual, está siendo adquirida por sus alumnos/as.

El cuarto capítulo, se centra en el estudio del potencial didáctico y creativo de los cuentos clásicos. Entre las posibilidades educativas que éste nos ofrece se encuentran: fomento de la lectura, mejora de la comprensión lectora, desarrollo de la imaginación y de

la fantasía, facilitador de aprendizajes, aumento de la motivación (Sandoval, Carpena y López, 2013). Sin embargo, este recurso empleado desde la Educación Infantil deja de tener su protagonismo conforme se avanza en los distintos niveles de la Educación Primaria. Ante esto se cuestiona: *¿Este recurso literario pierde su potencial educativo al tratarse de niños de mayor edad?* Nuestra hipótesis afirma que si se selecciona el cuento adecuado (atendiendo a gustos literarios y edad) las posibilidades de educar a partir de ellos, siguen siendo tan amplias como en la Educación Infantil.

Además, de las posibilidades didácticas señaladas, se defiende que el cuento es un recurso promotor de la psicología positiva, dado que sus relatos afloran distintas emociones y sus personajes diversas fortalezas. Este planteamiento, hasta ahora novedoso en el mundo de la educación literaria, nos brinda una fantástica oportunidad para abordar la psicología positiva en las aulas. En este sentido, se analizan diferentes cuentos clásicos desde la perspectiva de la psicología positiva y se realizan diversas propuestas de intervención para ser aplicadas en distintos niveles de la Educación Primaria.

En el quinto capítulo, se diseña el programa titulado “Creatividad, verbal, cuentos y emociones” bajo el prisma de la psicología positiva; el cual se diseña desde la perspectiva del ciclo de intervención socioeducativo (García Sanz, 2003) que contempla el diseño, aplicación y la evaluación del programa. El diseño de la evaluación del programa juega un importante papel en este capítulo, ya que se considera la evaluación como una pieza clave en el proceso educativo.

El sexto capítulo compone el marco empírico, donde toda la teoría expuesta en los capítulos anteriores conforma un todo y se lleva a la práctica educativa. Este capítulo conforma, sin duda, el eje fundamental de nuestra investigación. Ante la complejidad, de este capítulo, se ha dividido dos estudios estudio. El primero de ellos, analiza el constructo de la creatividad verbal y el segundo recoge la aplicación y evaluación del programa diseñado “Creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria”.

Finalmente, como consecuencia de cada uno de los estudios realizados y en virtud de la revisión de la literatura realizada en los distintos capítulos se expone una reflexión final, donde se manifiestan los hallazgos de esta investigación, así como las

implicaciones socioeducativas de ésta. Por último, se proponen nuevas líneas de investigación, las cuales permitirán el avance en este campo y contribuirán a que se consolide esta forma de enseñanza y aprendizaje basada en la psicología positiva y promotora de la creatividad verbal.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

*Felicidad, satisfacción y alegría,
viejos ámbitos de estudio sin explorar*

INTRODUCCIÓN

El nacimiento de la psicología positiva se reconoce con el profesor Martin Seligman a finales de los años noventa, cuando es nombrado presidente de la *American Psychological Association (APA)*. Se defiende, un nuevo enfoque de estudio del ser humano basado en las emociones positivas y los factores que nos conducen a nuestro bienestar. Según Gancedo (2008), el objetivo principal de Seligman (1999) fue promover investigaciones sobre los aspectos positivos del psiquismo, el bienestar psicológico o la felicidad. En este sentido, la psicología positiva es una mirada alternativa al enfoque de la psicología humanista. Pero, ¿por qué un nuevo enfoque?, ¿qué sentido tiene?

Recordad la psicología clínica más tradicional, la cual se ha encargado de estudiar las psicopatologías, el trastorno mental y el dolor emocional. ofreciendo una respuesta terapéutica ante estos problemas, dado que su filosofía es rehabilitadora. Las investigaciones en el campo de la psicología se centraban únicamente en el estudio de la depresión, el estrés y la ansiedad. Esta forma de entender la psicología ha sido denominada psicología negativa (Gillham y Seligman, 1999), la cual se relaciona con el *modelo del déficit*. Según Vera (2006) características como la alegría, el optimismo, la creatividad, el humor, la ilusión... han sido ignoradas o explicadas superficialmente desde el enfoque de la psicología clínica.

Frente al modelo del déficit, la psicología positiva se encuadra en el modelo de competencia orientado a la *prevención primaria proactiva universal* (Fernández Ríos, 2008). Hoy día, en el campo de la psicología, se evidencia la necesidad de abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos tradicionalmente estudiados (Contreras y Esguerra, 2006). Por tanto, esta rama de la psicología deja de centrarse en los problemas, desde un enfoque preventivo, pretende abordar el desarrollo psicológico sano y mejorar la calidad de las personas.

De esta forma, se hace necesaria una nueva perspectiva que aborde estos temas. Tal como afirman Padrós, Martínez, Gutiérrez y Medina (2010), la psicología positiva es una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema: la felicidad. No obstante, el mérito que corresponde a la psicología positiva es haber integrado en un corpus teórico, pero con amplia validación empírica, los mencionados tópicos de interés (Lupano y Castro, 2010).

En la actualidad, la psicología positiva está alcanzando un progresivo auge y está inundando todos los campos: escolar, social y familiar. De acuerdo con Hervás (2009), su crecimiento exponencial, se debe a la gran necesidad que existía dentro del área de la psicología para disponer de conocimientos ajustados sobre estos temas, junto a las circunstancias históricas y sociológicas que demandaban un análisis más riguroso sobre el bienestar y su promoción, junto a la necesidad de aplicarlo en diferentes campos.

En consonancia con el estudio realizado por Donaldson, Dollwet y Rao (2015) publicado en *The Journal of Positive Psychology*, existen 1336 artículos publicados entre 1999 y 2013. Más de 750 de estos artículos incluyen pruebas empíricas de las teorías de la psicología positiva, los principios y las intervenciones. En este sentido, se demuestra un aumento bastante consistente en la tasa de publicación, el cual ha crecido de forma constante.

Sin embargo, a medida que se extiende el término, también van apareciendo distintas confusiones y mitos alrededor de él. Por un lado, existen diferentes autores que dudan de esta nueva perspectiva del tratamiento del ser humano. Cabanas y Sánchez (2012), en un intento de criticar las potencialidades de la psicología positiva la denominan *individualismo positivo*.

Por otro lado, existen algunas creencias erróneas sobre su concepto y campo de intervención. En algunos casos, se ha simplificado su teoría asemejándola al pensamiento positivo que abogan algunos manuales de autoayuda. En otras ocasiones, se ha confundido con sesiones de coaching emocional a través de los planes de entrenamiento personal-emocional que ésta promueve. Si nos trasladamos al ámbito

educativo, se observa que la psicología positiva se ha entremezclado con las teorías y prácticas de la educación emocional y la inteligencia emocional.

Como consecuencia de la multitud de opiniones y creencias erróneas sobre esta rama de psicología, se propone desmitificar tales creencias y esclarecer dichos conceptos para así abrir paso a la praxis de la verdadera psicología positiva en los centros educativos, ya que es el tema que nos ocupa. Tal y como afirma Vázquez (2013), es necesario reflexionar acerca de los fundamentos y prácticas de psicología positiva, a fin de ofrecer “una mirada de justicia” a esta rama de la psicología. Por este motivo, en primer lugar, se hace necesario delimitar conceptualmente qué es psicología positiva y si se asiste a una nueva ciencia. Finalmente, se hace una revisión teórica de los instrumentos que se han diseñado para el estudio de las emociones, fortalezas y otros aspectos que contempla la psicología positiva.

1. LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA MIRADA ALTERNATIVA

La psicología positiva supone una mirada alternativa al campo de intervención de la psicología humanista. Si bien, su impacto es tan grande que impregna otras esferas (deportiva, educativa, empresarial, sanitaria). Nunca antes las palabras alegría, felicidad, creatividad, bienestar habían estado tan valoradas en los distintos ámbitos. Actualmente, poseer una calidad de vida es esencial y nadie lo cuestiona. No obstante, para llegar a este punto ha sido necesario un cambio de mentalidad desde el seno de la psicología tradicional para dejar paso a la concepción actual.

Esta nueva disciplina, hoy día consolidada, ha sido fruto de largos estudios y diferentes análisis. Por este motivo, en primer lugar, se presenta una aproximación conceptual de qué es psicología positiva y posteriormente se analiza su evolución histórica y los componentes que la nutren.

1.1. Conceptualización

¿Qué se entiende exactamente por psicología positiva? ¿Se trata de una ciencia? A fin de tomar una idea global de qué es psicología positiva y analizar sus implicaciones, se han recogido diferentes definiciones dadas por diversos autores.

Para Seligman y Csikszentmihalyi (2000), la psicología positiva trata el estudio de una serie de experiencias subjetivas: bienestar, alegría y satisfacción (pasado); esperanza y optimismo (futuro); fluir y felicidad (presente) [...].

Sheldon y King (2001) definen a la psicología positiva como el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales. Se trata pues, de una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano y centra su atención en los potenciales, motivos y capacidades del hombre. De esta forma, se observa cómo estos autores la consideran como una disciplina con interés científico. Frente a esta definición, se encuentra la de Gable y Haidt (2005), quienes la consideran como el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen al óptimo funcionamiento de personas, grupos o instituciones. Esta definición hace referencia a los tres pilares que propone Seligman (1999) que se analizará más adelante.

En una línea paralela, Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006), definen la psicología positiva como el estudio científico de las posibilidades de un desarrollo humano óptimo. Para ello, estudian los medios, procesos y mecanismos que harán posible dicho desarrollo óptimo a través de una mayor calidad de vida y la realización personal. La aproximación conceptual de estos autores, a diferencia de las definiciones anteriores, ya no solo alude a la calidad de vida, sino también contempla la necesidad de la realización personal como elemento indispensable para alcanzar el desarrollo óptimo.

Para estos autores, la psicología analiza los estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan a una vida plena, desde la rigurosidad del método científico. Posteriormente, Carr (2007) se refiere a la psicología positiva como el estudio científico de las fuerzas y de la felicidad del ser humano. Si se analiza esta aproximación conceptual se observa que el peso recae en el concepto de felicidad.

En definitiva, se puede decir que la psicología positiva es una disciplina que estudia las fortalezas humanas, las experiencias positivas vividas y la gestión adecuada de las emociones que permitan su desarrollo integral (físico y emocional), a fin de que de cada individuo alcance su bienestar. Por tanto, el bienestar es más que sonreír y sentirnos bien, es un proceso complejo que el individuo debe alcanzar (Seligman, 2011).

1.2. Evolución de la disciplina

La psicología positiva y sus principios no son algo estanco, sino que se va enriqueciendo a través de los distintos estudios e investigaciones. En este sentido, se ofrece una revisión sobre los orígenes de ésta hasta llegar al estado actual. Destacar que hoy día, la psicología positiva es una disciplina en construcción y por eso está en constante evolución.

De esta forma, será necesario advertir que el interés por el estudio de aspectos positivos del psiquismo humano no nace únicamente de la mano de Seligman, sino que éste posee una trayectoria más extensa. Incluso, se debe mencionar a Aristóteles, dado que se aprecia cómo el concepto de eudaimonismo está reflejado en el concepto de bienestar personal que propone Seligman. Otros autores como Mariñelarena-Dondena (2011) remontan sus orígenes a la psicología académica Norteamericana, junto a los estudios de William James (1909) sobre la mente sana.

De igual modo, se encuentran ciertos antecedentes en Erik Erikson (1959) y su modelo psicosocial sobre el desarrollo de la personalidad donde se manifiesta la importancia de ir superando cada una de las etapas a fin de poseer las competencias necesarias para enfrentarse a la vida y resolver las diferentes metas. Destacar también cómo la psicología humanista compartía ya muchos aspectos comunes con la psicología positiva. Recuérdese las ideas de Carls Rogers (1961) sobre el funcionamiento pleno de las personas, o a Abraham Maslow (1968) quien hablaba sobre las personas sanas y la autorrealización.

Por otro lado, se destaca a María Martina Casullo, la principal representante de la psicología positiva en Argentina, quien ya en los años ochenta, defendía el concepto de promoción de la salud. Esta autora anticipa el enfoque salugénico en el campo de las ciencias sociales, convirtiéndose en uno de los principales antecedentes de la psicología positiva (Mariñelarena-Dondena, 2014). Casullo (2000) define la psicología salugénica o positiva como un nuevo paradigma de reflexión teórica y metodológica.

Por tanto, se atribuye a Seligman ser el autor de un nuevo enfoque denominado psicología positiva, pero se debe tener en cuenta que posee unos antecedentes en el campo de la psicología. A continuación, se expone la evolución de esta nueva ciencia. El punto de partida que se toma como referencia son los años noventa con las conceptualizaciones que realiza Seligman.

1.2.1. Los tres pilares necesarios para la felicidad

En el año 1999 Seligman, propuso la *Teoría de la Auténtica Felicidad*. Esta nueva teoría se fundamenta en el estudio de las emociones positivas y las fortalezas de cada persona para potenciar la *felicidad*. El objetivo será la búsqueda del *equilibrio personal*, a fin de lograr el *desarrollo óptimo* del individuo. Esto permitirá que dicha persona sea capaz de afrontar satisfactoriamente las distintas situaciones que se presentan en nuestra vida. Dicha teoría se basa en el estudio de tres pilares: *emociones positivas*, *rasgos positivos* e *instituciones positivas*.

En el primer pilar, se aborda el estudio de las *emociones positivas* como la alegría, la seguridad, la esperanza y la confianza. Para Seligman (1999) y continuando los estudios de Fredrickson (1998), las emociones positivas cumplen un objetivo vital en el desarrollo del ser humano, dado que amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales, haciéndolos más duraderos. Al tiempo que aumenta las reservas a las que puede la persona recurrir cuando se le presentan amenazas u oportunidades. Tugade, Fredrickson y Feldman (2004), resaltan que las emociones ayudan a regular las experiencias negativas que afectan a la salud física y mental.

No obstante, y una creencia errónea muy extendida, la psicología positiva no pretende eliminar las emociones negativas, sino que éstas se encuentren en equilibrio. Las emociones negativas también serán válidas para regular distintos repertorios de conducta necesarios como puede ser la huida o la capacidad de lucha Fredrickson (1998, 2001). En este mismo sentido, Carr (2007) postula que la existencia de emociones negativas nos permite desarrollar un pensamiento crítico, nos invita a la toma de decisiones y a la búsqueda de lo que está mal en nuestra vida para eliminarlo. De esta

forma, tal y como ya se ha señalado, no se pretende eliminar esas emociones negativas, sino buscar el *equilibrio* y el *punto óptimo* entre emociones positivas y negativas.

En segundo lugar, el estudio de los *rasgos positivos*, sobre todo fortalezas y virtudes. Peterson y Seligman (2004), se refieren a las fortalezas humanas como rasgos de personalidad positivos y comunes a todos. Estos rasgos de personalidad se caracterizan a su vez por su naturalidad y su utilidad. Por tanto, a partir de estas fortalezas se darán los mecanismos necesarios para hacer frente a los distintos eventos, problemas y situaciones que se nos exige superar con éxito a lo largo de los años, desde la infancia hasta la senectud.

Cabe mencionar que las fortalezas son operativas; es decir, se pueden medir y educar. Se debe ser consciente que la idea de que las fortalezas pueden ser enseñadas se remonta ya a Aristóteles, quien nos afirmaba que las virtudes serán adquiridas mediante la práctica. Asimismo, Santo Tomás de Aquino confirma esta idea (Park y Seligman, 2009). A continuación, se muestran las veinticuatro fortalezas que Peterson y Seligman (2004) identifican, agrupadas en seis virtudes.

Sabiduría: esta virtud se relaciona con las fortalezas de tipo *cognitivo*. Se corresponden al conocimiento y su adquisición. Entre las fortalezas que conforman dicha virtud se encuentra la *creatividad* (incluyendo los componentes de originalidad e ingenio), la *curiosidad* (interés por descubrir cosas nuevas y conocer qué es lo que sucede a nuestro alrededor), la *apertura* (ser capaz de cambiar las ideas previas ante la evidencia, realizar conclusiones extrayendo los distintos significados, evaluar todas las posibilidades que pueden acontecer), el *deseo de aprender* (interés por aprender nuevas cosas, adquirir nuevos aprendizajes, amor por el conocimiento) y la *perspectiva* (ofrecer a los demás nuevas posibilidades, ayudarlos a comprender el mundo).

Coraje: se relaciona con *fortalezas emocionales*, que implican la consecución de metas ante situaciones difíciles. Entre sus fortalezas se encuentra la *valentía* (capacidad para defender una determinada postura; actuar según las propias convicciones aunque suponga ser criticado; no dejarse intimidar ante la amenaza, las dificultades, el cambio y

la pena), la *persistencia* (ser perseverante, terminar lo que se empieza aunque existan obstáculos, finalizar las tareas con éxito) *integridad* (relacionado con la honestidad y la autenticidad) y *vitalidad* (afrontar la vida con pasión, entusiasmo y energía).

Humanidad: integra las fortalezas *interpersonales* que implican el cuidado y el amor hacia los demás. Entre ellas se distingue el *amor* (capacidad de amar y ser amado), *amabilidad* (ser generoso con los demás, apoyar al otro, cuidarlo y ofrecer tu ayuda), *inteligencia social* (conocer tanto nuestros sentimientos como los del otro, ser empático, conocer cómo comportarse en distintas situaciones sociales).

Justicia: dicha virtud se compone por las fortalezas cívicas para una vida en comunidad. La conforman la ciudadanía (tener conciencia social y ser responsable con los actos y consecuencias que se realiza, sentir la pertenencia al grupo y ser fiel a él), la *justicia* (basado en la igualdad de oportunidades y equidad) y *liderazgo* (animar al grupo, fortalecer las relaciones entre los distintos miembros, organizar distintas actividades).

Templanza: aúna las fortalezas que nos protegen contra los excesos. Entre ellas se identifica el *perdón* (dar otra oportunidad y no ser vengativo), la *humildad* (no ser el centro de atención, son los demás quienes hablarán de nosotros), la *prudencia* (tomar las decisiones con cautela prediciendo posibles consecuencias, no asumir riesgos innecesarios a tomar una decisión) y la *autorregulación* (ser capaz de gestionar adecuadamente nuestras emociones).

Transcendencia: constituida por las fortalezas que dan sentido a nuestra vida. Integra la *capacidad estética* (saber apreciar las cosas bellas de nuestro alrededor), la gratitud (ser conscientes de las cosas buenas que nos pasan y dar las gracias por ello), la esperanza (ser optimista ante el futuro incierto, esperar lo mejor y trabajar para que esto sea así), humor (gusto por la risa, la alegría, pasarlo bien, divertirse y ver el lado bueno de las cosas) y la espiritualidad (ser reflexivo ante las cosas de la vida y nuestra existencia)

A continuación, en la Figura 1 se presentan todas las fortalezas detalladas anteriormente en función de cada una de las virtudes, a fin de visualizar la correspondencia entre fortalezas y virtudes.



Figura 1. Clasificación de virtudes y fortaleza.

Dichos autores establecen una serie de fortalezas y virtudes que configuran el “buen carácter” de la persona y contribuyen a una vida en plenitud.

El tercer pilar corresponde al estudio de las *instituciones positivas*: la democracia, familias unidas y la libertad de información; entre otras. Siguiendo a Carr (2007) nuestro funcionamiento óptimo como individuos se ve directamente afectado por instituciones. El contexto también influye en que se pueda o no tener una vida con sentido, feliz y satisfactoria. Por ello, se debe aportar nuestras fortalezas y vitalidad a estas instituciones y a la comunidad en general.

Estos tres pilares se configuran como los componentes esenciales necesarios para alcanzar la felicidad. Destacar que, para Seligman (2003), estos tres pilares no pueden darse de forma interdependiente, sino que son complementarios.

Tras consolidar estos tres pilares, Seligman, Steen, Park y Peterson (2005) distinguen tres rutas o vías de acceso a la felicidad: vida placentera, vida comprometida y vida con significado.

La primera ruta se denomina *vida placentera*, ésta persigue aumentar las emociones positivas en el pasado, en el presente y en el futuro. Frente a esta vía se encuentra, la *vida comprometida*, la cual se trata de la puesta en práctica de las fortalezas personales antes descritas. El objetivo será desarrollar el mayor número de experiencias positivas, al tiempo que se dan experiencias de fluidez. La tercera ruta, llamada *vida con significado*, busca comprender el sentido de la vida, por lo que lleva a plantearse objetivos que van más allá de uno mismo.

Para Seligman y colaboradores (2005), ninguno de los tres niveles debe rechazarse, pues la felicidad puede obtenerse por cualquiera de estas tres vías. Aunque también reconoce que la mayor felicidad se obtendrá en la medida que nos esforzamos por alcanzar la vida comprometida y significativa, en lugar de quedarnos en la mera consecución de placeres externos.

1.2.2. De la felicidad al bienestar: PERMA

Tras la teoría de la felicidad abundaron los escritos de la psicología positiva en España. Carmelo Vázquez, María Dolores Avia, Luís Fernández Ríos, Gonzalo Hervás, Carmen Moreno, María Salanova y otros tantos han conformado el corpus teórico y práctico de la psicología positiva española. Además, la Sociedad Española de Psicología Positiva presidida por Salanova ofrece una amplia gama de recursos a sus seguidores (Ávalos, 2014).

Sin embargo, en 2011, Seligman rebatía su teoría de la felicidad, reformula sus ideas sobre psicología positiva, a fin de paliar los déficits de su modelo anterior. Propone la teoría del bienestar, bajo el título *La vida que florece* (traducción española), obra vigente hoy día.

Barahona, Sánchez y Urchaga (2013) afirman que esta segunda formulación ya es una teoría dimensional, dinámica y objetiva, dado que busca el aumento del crecimiento personal a fin de llegar a una vida lograda. Esta nueva teoría del bienestar se sustenta en cinco pilares, representados por el acrónimo P.E.R.M.A.: Positive Emotion (Emociones Positivas), Engagement (Involucramiento), Relationships (Relaciones), Meaning (Significado) y Accomplishment (Logro).

- *Emociones Positivas*: este pilar se mantiene respecto a su primera obra y sigue el mismo hilo argumental: una mayor cantidad de emociones positivas que de emociones negativas, mayor bienestar nos proporcionará.
- *Involucramiento*: este nuevo pilar consiste en que las personas aporten su máximo potencial en las actividades en las que participen sean placenteras o no. Es decir, se debe adquirir un compromiso con la tarea que desarrollamos y “poner de nuestra parte” para su realización. Aunque estas actividades a priori sean poco placenteras, si logramos involucrarnos empleando nuestras fortalezas y haciendo de ésta un disfrute personal, aumentará nuestro nivel de bienestar. Destacar que el involucramiento se encuentra relacionado con el concepto de flow, ya que a medida que nos comprometemos más con la tarea y nos involucramos en ella estaremos disfrutando de ésta.
- *Relaciones*: somos seres que vivimos en comunidad (los otros). Si cuidamos las relaciones sociales y las manejamos de forma óptima, nos reportará también en altos niveles de bienestar.
- *Significado*: para Seligman (2011) pertenecer a algo más grande que uno mismo es uno de los pasos para el bienestar. Esto nos aportará un sentido para la vida, un significado.
- *Logro*: en la teoría anterior se pone el énfasis en las metas. Ahora nos propone conceptos como la determinación, constancia y el éxito, piezas fundamentales para cumplir cada uno de los logros que nos proponemos.

Esta nueva forma de entender la psicología positiva, ya no se centra en la felicidad (entendido como algo momentáneo) sino que se basa en la promoción del bienestar (estado duradero). Según apunta Seligman (2011), estos cinco pilares que conforman ahora el bienestar son medibles (medibles). De esta forma, se asiste a un cambio evolutivo de esta disciplina. Desde 1999 con los primeros estudios de Seligman hasta nuestros días, la psicología positiva ha tomado mucha fuerza. De acuerdo con las ideas de Mariñelarena-Dondena (2011), uno de los principales aportes de la psicología positiva ha sido consolidar el estudio y el interés de los aspectos positivos del psiquismo. Siendo capaz de difundirlos tanto en la comunidad científica como a la sociedad en general. No obstante, aún hoy día no se encuentra en condiciones de ser considerada un paradigma, sino que se encasilla en la categoría de “propuesta” (Alpizar y Salas, 2010).

1.3. Componentes que la nutren: optimismo- humor, resiliencia, fluidez y creatividad

Felicidad, y posteriormente bienestar, son el elemento principal que caracteriza a la psicología positiva. Pero conceptos como *optimismo, resiliencia, fluidez, creatividad, humor,...* son elementos indispensables que la sostienen y la nutren. Tal y como puede verse, estos términos no son exclusivos de la psicología positiva, sino que forman parte de enfoques y teorías más amplias.

El *optimismo* es uno de los conceptos que más sobresalen al hablar de psicología positiva. Vera (2006) lo define como:

Característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro y cuya relación con variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar han hecho de esta materia uno de los puntos centrales de la psicología positiva (p.6).

Para Seligman (1998) el optimismo implica dos aspectos. Por un lado, proporciona sentido de control personal; mientras que por otro lado, se refiere a la habilidad para encontrar sentido a las experiencias de la vida y se asocia a una mejor salud mental.

De hecho, estudios posteriores comprobaron que el optimismo tiene efectos favorables durante el tiempo que se padece la enfermedad, aumenta la vida en pacientes terminales e incide sobre la percepción de bienestar y salud en general (Carver y Scheier, 2001). También correlaciona con mayores cifras de estrategias de afrontamiento (Chico, 2002).

Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham (2014) destacan que el optimismo es algo más que repetirnos a nosotros mismos frases alentadoras, sino en el “modo como uno piensa en las causas” (p.99). Las causas se afrontan desde tres dimensiones: duración (a veces frente a siempre), alcance (específico frente a global) y personalización (interno frente a externo).

Ligado al optimismo se encuentra el concepto de *humor*, a menudo manifestado a través de la risa. Desde el enfoque de la psicología positiva, el sentido del humor se relaciona con la capacidad para producir la risa en los demás o en uno mismo, para reconocer lo incongruente con alegría y para ver la adversidad de forma serena (Martínez, 2006).

Carbelo y Jáuregui (2006), mantienen que la risa y el humor merecen un marcado protagonismo dentro de la psicología positiva. Estos autores hablan de humor positivo, dado que para ellos, el humor y la risa pueden ser una de las maneras de neutralizar las emociones negativas junto a otras emociones positivas como el amor, la esperanza, la alegría o la felicidad.

Igual que el optimismo es un término básico en el planteamiento de la psicología positiva, también lo es el término de *resiliencia*. Carretero (2010) advierte que el concepto de resiliencia ha sido tratado y definido de forma diferente por autores europeos y estadounidenses. De acuerdo con Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2001), la resiliencia es entendida como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (citado por Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Según Masten (2004) los principales factores predictores de resiliencia son: padres afectivos, el cuidado y la atención, la esperanza, la autoestima, las relaciones sociales aceptadas, etc. La mayoría de estos predictores tratan de abordar la psicología positiva. De esta forma, a través de las emociones positivas y las virtudes psicológicas podemos capacitar a las personas para adaptarse y recuperarse de situaciones adversas (Vera, 2006).

Otro término esencial para entender esta rama de la psicología humanista es el concepto de *flow* (fluidez). Este término, acuñado por Csikszentmihalyi (1990), si está desarrollado dentro del seno de la psicología positiva. Está referido al estado mental y físico que alcanzan las personas cuando se encuentran sumergidos en una actividad en la que se pierde la noción del tiempo.

Carr (2007) nos lo define como la actividad que a pesar de exigir plena profundización, permite volcarse en la misma de tal manera que nos olvidamos de las preocupaciones y se altera nuestra percepción del tiempo. Para que se produzca esto necesitamos que la tarea tenga unos objetivos claros y una dificultad mínima. Por tanto, la resiliencia es entendida como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2001).

Prada (2005) sostiene que otra característica del flow es la universalidad de esta emoción positiva, pues aunque varía mucho de persona a persona, sí aparece como constante en todas las culturas, género, cociente intelectual, clases sociales, edad y actividad realizada (citado por Alpízar y Salas, 2010).

Otro de los conceptos insoslayables en cuanto a psicología positiva es el concepto de *creatividad*, entendida como un proceso que abarca el ser sensible a los problemas, ser capaz de definir las dificultades, identificar el elemento no válido, de buscar soluciones, de hacer suposiciones, comunicar los resultados, etc. (Torrance, 1965). Desde la perspectiva de la psicología positiva la creatividad es algo más que un producto, se considera como una fuente para estimular las emociones, activar las fortalezas

personales y establecer estrategias de pensamiento y afrontamiento (Carpena y López, 2012).

1.4. Psicología positiva aplicada: campos de intervención

Actualmente, la psicología positiva goza de una vertiente aplicada, donde se han desarrollado estrategias específicas, programas, herramientas para su aplicación en distintos campos de actuación. Por citar un ejemplo, Romero, Brustad y García (2007) correlacionan los constructos bienestar psicológico (de la psicología positiva) con los factores del rendimiento deportivo. En una línea similar, Csikszentmihalyi y Jackson (2002) destacan que el deporte presenta una oportunidad fantástica para que el estado de flujo tenga lugar, ya que la práctica deportiva está asociada con muchas cualidades positivas, y presenta mayores niveles de implicación, deseo, desafío y placer, que otras actividades.

En general, son numerosos los programas de prevención existentes, así como de promoción de la salud y de intervención en problemas diversos (Hervás, 2009). Pero no solo es el ámbito deportivo donde la psicología tiene diversas potencialidades, sino en las distintas organizaciones. De esta forma, emerge la llamada Psicología Organizacional Positiva (Salanova y Schaufeli, 2004). Ésta es definida como el estudio y la aplicación de recursos y competencias humanas que pueden ser medidas, desarrolladas y gestionadas con el objetivo de mejorar el desempeño en las organizaciones (Luthans, 2002).

Marujo, Neto, Caetano y Rivero (2007) también hablan de las potencialidades de la psicología positiva en el ámbito organizativo. Planteamientos paralelos son realizados por Rodríguez, Moreno, de Rivas, Álvarez y Sanz (2010) quienes nos afirman las ganancias personales y mutuas de aplicar la psicología positiva en el contexto organizativo y del trabajo.

Existen ejemplos de psicología positiva desde el ámbito empresarial hasta el ámbito educativo. En este trabajo se hace especial énfasis en las posibilidades de la psicología positiva en el ámbito educativo, ya que es la parcela que nos ocupa. Desde el enfoque de la psicología positiva, la escuela es una institución que va a permitir el desarrollo de

dos aspectos esenciales: la felicidad y la sabiduría. Dicha institución es el lugar idóneo para potenciar ambos aspectos. La escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica la de enseñar a vivir, a ser felices y sabios en nuestra vida (Moreno y Gálvez, 2010). Por lo que la psicología positiva presenta un gran campo de actuación a nivel educativo.

Hacer de la psicología positiva una forma de trabajo en las escuelas no solamente es deseable, sino que es posible. No obstante, antes de estudiar en profundidad la importancia de educar desde el prisma de la psicología positiva y las implicaciones psicoeducativas que se derivan de esta concepción de trabajo (Capítulo II), se considera imprescindible analizar detalladamente lo que es psicología positiva frente a lo que no lo es. Si se pretende aplicar adecuadamente los principios que ésta promueve en nuestros centros educativos se debe tener claro lo que es psicología positiva. A continuación, se ofrece una revisión de las teorías positivas que se entremezclan y difunden con la psicología positiva. Un estudio hasta ahora no realizado, pero con una gran necesidad. De hecho, Prieto (2006) manifiesta la falta de claridad de la psicología positiva junto a la necesidad de profundizar más en sus investigaciones empíricas.

2. MITOS Y CREENCIAS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Si se alude al concepto de psicología positiva y de su aplicabilidad en las aulas de Educación Infantil o Primaria, a menudo surgen varios términos erróneos. Si se preguntara a los docentes sobre si conocen experiencias de psicología positiva a nivel educativo es muy posible que hagan referencia a una clase de educación emocional o incluso que lo entremezclen con el de inteligencia emocional. De hecho, existen artículos científicos que nos hablan de forma conjunta de psicología positiva y de inteligencia emocional, como Cuadra- Peralta, Veloso-Besio, Moya, Reyes y Vilca (2010) o Fernández-Berrocal y Extremera (2009). En esta línea también se encuentran libros que llevan por título: *Aprende a cambiar tu estado emocional en 15 minutos usando las herramientas del coaching, la inteligencia emocional y programación neurolingüística* (Jurado, García y Ruano, 2011).

Otro concepto con el que comúnmente se asocia es con el de coaching, el cual está emergiendo de forma creciente en los centros educativos. Otra posibilidad ante la pregunta qué es la psicología positiva, es que su respuesta aluda al *pensamiento positivo* como corriente que defienden algunos manuales de autoayuda. Estos manuales, tales como *El arte de amargarse la vida* (Watzlawick, 2003) o *Alas de luz: descubre la magia interior* (Forner, 2013) nos ayudarán a alejar los pensamientos negativos y nos ofrecen una serie de tareas para ir ejercitando.

Por tanto, el panorama actual es un tanto confuso y aún más la terminología empleada. Por este motivo, se clarifican todos estos términos confusos entre sí, en relación con las ideas de la psicología positiva, a fin de esclarecer el panorama actual.

2.1. El coaching: emocional, educativo y positivo

El coaching ha crecido en gran medida en las tres últimas décadas. Pese a que éste nace como proceso de mejora del desempeño individual, pronto se extrapoló al ámbito empresarial y al ámbito deportivo a través de Timothy Gallwey (1972) con su teoría de *El juego interior*. Se puede afirmar que el término coaching ha impregnado todos los ámbitos: personal, laboral, social y educativo. Sin embargo, existe un denominador común, y es que el coaching se caracteriza por ser un proceso dialógico donde se asume la relación entre coach (experto) y cliente (coachee).

Según Ravier (2009) el coaching es un proceso basado en el diálogo entre dos socios que reflexionan ante unas acciones concretas para alcanzar unos objetivos establecidos. Para su aplicación será necesario determinar las metas, los medios para alcanzarlas y la elaboración de un plan de acción. La metodología empleada está basada en el principio metodológico denominado *CAR*. Este concepto hace alusión a la *conciencia*, a la *auto-creencia* y a la *responsabilidad*. La conciencia nos permitirá clarificar nuestros fines y medios a utilizar. La auto-creencia se refiere al convencimiento de uno mismo de que podemos alcanzar tales fines. Finalmente, la *responsabilidad* a través de la voluntad y la perseverancia, será lo que nos lleve a conseguirlo.

Siguiendo las ideas de este autor, los objetivos que pretende desarrollar el coaching son:

- Lograr metas personales, familiares, profesionales y sociales.
- Identificar tu propósito y motivación personal.
- Desarrollar nuevas competencias.
- Autoconocimiento, y superación personal.
- Superar adversidades.
- Empoderamiento (empowerment).

En ocasiones, el coaching se ha considerado una herramienta (De la Corte, 2002). Sin embargo, y siguiendo con Ravier (2009) el coaching debe ser visto como un proceso. De este modo, el coaching consiste en un proceso cíclico, marcado por los siguientes pasos:

- 1) Conciencia y auto-creencia: se produce la reflexión intrínseca.
- 2) Conocimiento: único e irrepetible (situación concreta)
- 3) Responsabilidad: libertad individual
- 4) Acción: a través del plan de acción acordado entre coach y coachee.

Según estas ideas, nada parece que tenga en común el coaching con la corriente de psicología positiva. Aunque es cierto que presentan algunos elementos comunes como puede ser la *autorrealización* y la *búsqueda de un pensamiento positivo*. No obstante, el planteamiento base y la metodología es distinta.

En el coaching la relación que existe entre experto (coach) y cliente (coachee) es jerárquica y simétrica, ya que el experto nunca pierde su rol. Si bien es cierto que hablamos de una jerarquía débil, ya que a menudo ambos son vistos como “socios” o “colegas”. Recordad que para Ravier (2009) el coaching es un proceso dialógico entre dos socios. En esta misma línea, Albadalejo (2010) afirma que el coaching realiza preguntas a sus clientes y en ningún momento proporciona soluciones a éste.

Sin embargo, la psicología positiva desde el punto de vista educativo no contempla tal relación entre experto y cliente. En primer lugar y desde el paradigma constructivista, en educación no existen clientes, sino alumnos. El maestro debe ser el mediador de los aprendizajes, debe ser el puente entre el alumno y el conocimiento. Las relaciones que se establecen no son jerárquicas, sino simétricas. Aunque ello no exime unas normas y un respeto hacia la figura del profesor, al igual que ocurre entre los demás alumnos.

En segundo lugar, las relaciones que se establecen en el coaching son uno a uno, mientras que desde el enfoque educativo de la psicología positiva existen no solo relaciones uno a uno, sino también grupal (el docente dirige su acción con toda la clase).

Otro factor fundamental y diferenciador es que el coaching presenta carácter reactivo (el plan de acción se realiza ante una situación problemática). Por tanto, el problema ya existe. Si bien, puede prevenir situaciones futuras. A diferencia de la psicología positiva que posee carácter proactivo; es decir, actúa antes de que aparezca los problemas emocionales (preventivo). Para Prada (2005) se orienta a realizar intervenciones preventivas que permitan cambiar la visión del individuo que se concibe dentro de la psicología tradicional y de cómo éste interactúa con su ambiente. Por tanto, el alumno educado desde el enfoque de la psicología positiva no verá problemas, sino desafíos a los que enfrentarse (Seligman, 2003). Desde este carácter proactivo se defiende educar al individuo en las emociones desde su etapa temprana, ya que las diferentes fluctuaciones que experimentará a lo largo de su vida necesitan de una base de bienestar desde la infancia.

En la actualidad, también existe el concepto de *coaching educativo*. Autores como Embid (2009) y Bou (2009) consideran el coaching educativo como una *herramienta* poderosa para el cambio que permitirá la orientación para el éxito y ayudar a ser feliz. En contraposición a Ravier (2009) quien afirma de forma fehaciente que no debe ser considerada como herramienta, sino como proceso. Para Embid (2009), una de las representantes de éste término, el *coaching educativo* es el arte de acompañar a las personas para que se desarrollen y crezcan como seres humanos. Dicho crecimiento se realizará de una forma efectiva promoviendo el bienestar para ellos mismos, a través de la conversación y dándoles el poder de creer en ellos mismos.

Bou (2009) quien define las cualidades de un coach (docente), destaca entre ellas: saber escuchar, ofrecer disponibilidad, ser competente, tener buen ánimo, actitud mental positiva. Sin embargo, estas cualidades se podrían encontrar en cualquier tratado de pedagogía o manual de didácticas general, de cómo ser buen docente (sin necesidad de ser coach). De hecho, Gibson (2009), nos habla de las cualidades de un docente excelente y señala la necesidad de entusiasmo y motivación. De la misma forma, Reina (2009) establece los cuatro pilares básicos del buen docente: la capacidad de gestión en el aula, la adaptación de cambios, dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y capacidad de autocrítica. Por tanto, se considera que la diferencia entre ser coach y las cualidades para ser un buen maestro no son tan equidistantes.

Quizá el punto innovador que nos proporciona el *coaching educativo* se relaciona más con la necesidad de un proceso de orientación, no sólo a nivel académico, sino también personal. Para dicho proceso de orientación será necesario crear un plan de acción (P.A.), donde exista la clarificación de unas metas. Pero si se examinan detalladamente estos dos conceptos parecen no ser tan novedosos.

De esta manera, en virtud de lo anterior, nacen dos preguntas: ¿los docentes no son, o al menos deben, ser orientadores?, ¿cuál es la diferencia entre el diseño de un plan de acción y la programación didáctica de un docente?

En relación a la primera pregunta y tomando en cuenta el concepto de tutoría, la orientación es un proceso inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y debe realizarse en todos los espacios educativos (Lázaro y Asensi, 1990). De hecho, la actual legislación educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) enuncia entre los principios y fines, la orientación educativa-profesional de los estudiantes. Por tanto, la orientación debe de estar implícita en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Respecto a la segunda cuestión, y realizando un símil entre la programación didáctica de un maestro y el plan de acción de un coach educativo, se puede observar cómo toda programación didáctica posee unos objetivos/ estándares de aprendizaje

(metas del plan de acción), también se describe la metodología a seguir (investigación del P.A.) y una temporalización (tiempo del P.A.).

Por tanto, el verdadero punto innovador y siguiendo con Embid (2009), es que el *coaching educativo* tiene como base no prejuzgar, no imponer, conversar, creer y desarrollar las fortalezas de los alumnos en un ambiente motivador.

De acuerdo a los pilares de la *psicología positiva* y el *coaching educativo*, se pueden encontrar factores congruentes como: el trabajar las fortalezas de los alumnos, junto a las emociones positivas. Pero el coaching educativo obvia abordar los afectos negativos de las personas. Los defensores de la psicología positiva son conscientes de que no existen emociones buenas o malas en un sentido moral, ya que todas (buenas y malas) cumplen una doble función de regulación individual y de comunicación (Avia y Vázquez, 1998).

Esta rama de la psicología insiste en la necesidad de abordar las emociones negativas, ya que éstas también ofrecen algunos puntos a favor, tales como: desarrollar un *pensamiento crítico*, invitar a la *toma de decisiones* y la *búsqueda de lo que está mal* en nuestra vida para eliminarlo (Carr, 2007). De esta forma, tal y como se señalado anteriormente, la psicología positiva no defiende eliminar esas emociones negativas, sino buscar el *equilibrio* y el *punto óptimo* entre las emociones positivas y las negativas.

Destacar que la psicología positiva no habla de establecer un plan de orientación a nivel de aula. Se defiende la idea de crear instituciones positivas, en nuestro caso centros educativos positivos. Por tanto, el enfoque de la psicología positiva es algo más amplio, no se reduce sólo a un espacio concreto (aula), sino a la comunidad educativa: alumnos, familia, profesores,...

Por otro lado, se han encontrado diversas referencias al término de *coaching positivo*. Wesson y Boniwell (2007) proponen un marco para la práctica del coaching positivo. En esta misma línea, también se identifican teóricos que defienden el coaching positivo como Biswas-Diener y Dean (2007).

En referencia al término *coaching positivo*, respecto al de psicología positiva, se puede ver como su confusión no es casual. De hecho, el Instituto Integral de coaching y desarrollo personal (Intecoach), define el coaching positivo como:

Un método registrado, basado en los descubrimientos de la psicología positiva y la metodología del coaching, cuyo objetivo es conocer y optimizar el entrenamiento de nuestras capacidades y hábitos saludables, incrementando con ello el nivel de satisfacción y bienestar general de la persona. El coaching positivo es un método de diez pasos hacia la “planificación de una vida feliz”, no exento de todo aquello que requiere un proceso de cambio: decisión, rigor, responsabilidad, esfuerzo,... (Intecoach, s.f.).

Si se analiza la definición, se observa que el elemento común con el coaching que define Revier (2009) es la existencia de un objetivo orientado hacia el bienestar junto a la necesidad de un proceso de cambio.

A pesar de esta coincidencia, el coaching positivo en contraposición con la psicología positiva presenta otras diferencias. El coaching positivo se atreve a reducir esto a un método de diez pasos hacia la planificación de una vida feliz. Todo esto, se encuentra en contradicción con uno de los principales principios de la psicología positiva, y es que no existen ni “pasos”, ni “recetas” que nos conduzcan a la felicidad. Desde el enfoque de esta rama de la psicología y de acuerdo con Carr (2007), se considera que la felicidad es un constructo complejo donde intervienen variables como personalidad, cultura, relaciones personales significativas, calidad del entorno, participación en actividades físicas y recreativas, producción de trabajo, etc.

Por consecuencia, estos diez factores que se mencionan desde el *coaching positivo*, sí nos pueden ayudar a alcanzar afectos positivos y optimizar nuestras sensaciones de bienestar. Pero no se pueden conocer los ingredientes, ni las dosis exactas de dichos ingredientes que nos garanticen la receta de la felicidad. Por consecuencia, limitar la felicidad a diez pasos es reducir demasiado los pilares de la psicología positiva. Si bien, no se pone en tela de juicio las ventajas y los beneficios del coaching positivo, pero sí se considera oportuno la diferenciación de ambos términos.

A fin de clarificar todo lo expuesto anteriormente se ha elaborado una tabla, en la que se recogen las características más sobresalientes del coaching en comparación con las de la psicología positiva (véase Tabla 1).

Tabla 1
Características del coaching frente a la psicología positiva

Coaching	Psicología positiva
- Relación jerárquica.	- Relación simétrica.
- Carácter reactivo.	- Carácter proactivo.
- En un momento puntual.	- A lo largo de la vida.
- Metodología específica	- Desde edades tempranas.
- Proceso planificado a través de unos pasos.	- No posee metodología específica.
- Se desarrolla en un espacio concreto.	- No está planificado.
- Empowerment .	- Se ha de desarrollar en Instituciones positivas.
- Emociones positivas.	- Resiliencia.
	- Emociones positivas y negativas.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. El pensamiento positivo: una herramienta de autoayuda

La psicología positiva coincide en algunos aspectos con el *pensamiento positivo*, considerada ésta como una corriente de autoayuda. Esta ayuda personal será proporcionada a través de manuales de autoayuda. A pesar de que son distintos, hay aspectos comunes entre ambas disciplinas. También se ha de advertir que existe un gran salto entre ambas concepciones, tal y cómo se explica a continuación. Tal y como afirma Vera (2008) la psicología positiva no es un ejercicio de autoayuda o un método mágico para alcanzar la felicidad, ni un movimiento que pretende ganar adeptos o difundir dogmas de fe.

Cabanas y Sánchez (2006) han identificado cinco elementos comunes entre el individualismo positivo y psicología positiva. El primer elemento convergente sería el *autocontrol*. La persona deberá tener el control de sí mismo y lo conseguirá gracias al pensamiento y a la interpretación subjetiva. En segundo lugar, se encuentra la *autodeterminación*, el individuo de forma autónoma deberá de luchar por sus intereses.

En tercer lugar, se identifica el *autoconocimiento*, ya que la felicidad empieza por el conocimiento de sí mismo. En cuarto lugar, lo relaciona con el término de *autocultivo*. La persona siente necesidad de “nutrirse” a sí misma a través del conocimiento. En último lugar, se hace referencia a la *auto-responsabilización*, donde se reconoce que en el camino de la búsqueda de la felicidad (salud, éxito y bienestar) será necesaria la toma de decisiones y la responsabilidad ante las elecciones.

Asociar la psicología positiva exclusivamente a estos cinco términos, es presentar un carácter reduccionista de dicho enfoque. De nuevo, se obvia los pilares de dicha psicología (P.E.R.M.A.) y obvia conceptos como la resiliencia, creatividad o flow. Estos manuales de autoayuda se centran en el individuo y olvidan el tratamiento del ser social, elemento fundamental para la felicidad. Sin embargo, la psicología positiva si contempla las transacciones humanas. De hecho, Vázquez (2013) considera que nunca antes en la psicología se habían introducido tantos términos que tuvieran que ver con el ser social del individuo (vínculos simbólicos con la comunidad) para alcanzar el bienestar humano. Emergen así elementos como amor, gratitud, perdón, o generosidad.

Autores como Delgado (2014) consideran que estos libros de autoayuda carecen de rigor científico, además añade que no poseen investigaciones bajo el método empírico, por lo que duda de la calidad científica de estos manuales, siendo en ocasiones un gran negocio. Para este autor los libros de autoayuda atribuyen los problemas que poseen las personas a causas psicológicas y se atribuye el fracaso exclusivamente a las acciones de la persona donde se ignoran las causas externas. A menudo exponen técnicas y un nuevo pensamiento para mejorar algún aspecto de la vida personal, en este caso los pensamientos negativos, la tristeza o la ansiedad. Normalmente, alientan la búsqueda espiritual e interna, promueven la limpieza emocional e incluso enseñan a cómo emprender un negocio exitoso. Abad (2010), menciona que el exitoso escritor Will Ferguson o la psicóloga Joanne Wood sospechan de la utilidad de la autoayuda.

Sin embargo, la psicología positiva al igual que la psicología tradicional, se sustenta en un saber científico. La psicología positiva parte de un marco empírico, de un planteamiento, de una metodología específica y presenta un objeto de estudio concreto acerca del cual se investiga y se establecen conclusiones con rigor.

Siguiendo a Hervas (2009), considerar a la psicología positiva como ciencia permite excluir afirmaciones sin apoyo empírico o las conclusiones basadas en el juicio personal de un autor. Por tanto, permite establecer conclusiones precisas que no estén sometidas a sesgos personales, contribuyendo a que se produzca un avance continuo en el desarrollo de la disciplina. De nuevo, queda de manifiesto la disparidad entre el pensamiento positivo y la psicología positiva (véase Tabla 2).

Tabla 2
Pensamiento positivo y psicología positiva

Pensamiento positivo	Psicología positiva
-No es una ciencia.	-Rama de la psicología.
-Carece de rigor científico.	-Rigor científico.
-Énfasis en el individuo.	-Énfasis en las transacciones humanas.
-Fracaso del individuo.	-Causas externas no contraladas.
-Eliminar emociones negativas.	-Emociones negativas: regulación del individuo.
-Búsqueda espiritual y la limpieza emocional.	-Búsqueda del equilibrio emocional.

Fuente: Elaboración propia

2.3. Educación emocional

Respecto al tercer concepto, *educación emocional*, se aprecian también algunas diferencias. Comúnmente, cuando se habla de psicología positiva se suele creer erróneamente que ésta es el cuerpo teórico y que la educación emocional es la parte práctica de ésta. Es decir, la aplicabilidad de la psicología positiva se traduce en aplicar sesiones donde se trabajen las emociones con nuestros alumnos, sesiones basadas en dichos programas de educación emocional. No obstante, la educación emocional posee su propio marco teórico apoyado en la inteligencia emocional, entre otros. De hecho, para Bisquerra (2003, p. 7) “la fundamentación de la educación emocional se encuentra en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional [...]”.

No se puede negar que la psicología positiva y la educación emocional coinciden en varios aspectos. De hecho, si se observan los actuales programas de educación emocional existentes (Salvador, 2000; Renom, 2007) y cómo estos se están aplicando en las escuelas, se puede ver cómo existen múltiples puntos en común con la psicología positiva. Es cierto que los programas de psicología positiva desarrollados en nuestro país se encuentran en menor número, pero también se pueden hallar programas basados en las aplicabilidades educativas de la psicología positiva como es el *Programa de Aulas felices* (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010), o las actividades recopiladas en *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (Caruana, 2010). Ambas se estudiarán en mayor profundidad en el próximo capítulo.

Si se analizan las características de la educación emocional, se puede ver como tiene un enfoque a lo largo del ciclo vital, dado que ésta debe estar presente desde el nacimiento, durante la etapa de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior, así como a lo largo de la vida adulta (Bisquerra y Pérez, 2012). Por tanto, ambas disciplinas coinciden en que son un proceso continuo y permanente (enfoque del ciclo vital).

De igual forma, tanto la una como la otra presentan un carácter preventivo, ya que se defiende el tratamiento de las emociones antes de que aparezcan los problemas emocionales. Sin embargo, la educación emocional se define como un proceso educativo (Bisquerra, 2001) mientras que la psicología positiva defiende que es un proceso educable, pues no lo limita únicamente al ámbito educativo, sino también al ámbito familiar, social y personal.

Ambas teorías también remiten al concepto de *resiliencia*. Este concepto no nace bajo el seno de ninguna de estas dos disciplinas, ya que aparece en el campo de la psicopatología. Sin embargo, ni Bisquerra (educación emocional) ni Seligman (psicología positiva) dudan en incluir las aportaciones de este concepto como marco teórico de sus ideas, respectivamente. Bisquerra (2005), considera la resiliencia como un factor esencial de la *regulación emocional*. Del mismo modo, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) admiten que la resiliencia se relaciona con la *capacidad de afrontamiento* para adaptarse adecuadamente a diferentes circunstancias y a situaciones adversas. Destacar cómo se

pueden apreciar leves diferencias sobre este término desde un campo y otro, ya que ponen el énfasis en aspectos distintos.

Otro elemento que poseen en común dichas disciplinas, es la incorporación del *efecto de flow*. Desde la educación emocional se alude al sentimiento de regocijo, de alegría o felicidad convirtiéndose en un referente de cómo nos gustaría que fuese nuestra vida. Asimismo, desde la psicología positiva (Vecina, 2006) se considera el concepto de fluidez como el estado emocional positivo que se experimenta en momentos en los que se encuentran totalmente implicados cuando se están realizando tareas.

Otra coincidencia entre ambas teorías, reside en la voluntad de abordar las emociones de los niños. De acuerdo con Bisquerra (2003), la palabra clave de la educación emocional es emoción, mientras que aprender a gestionar las emociones es otro de los pilares de la psicología positiva.

La educación emocional, según Bisquerra (2009), trabaja la conciencia emocional (cómo me siento yo), regulación emocional (aprender a controlarme), autogestión (qué estrategias debo de utilizar para gestionar adecuadamente y por mí mismo el logro de mis objetivos), inteligencia interpersonal (empatía), habilidades de vida (resolución de conflictos) y bienestar (sentirse bien).

De acuerdo con Bisquerra (2003), el tratamiento de las emociones procede de la fundamentación de las teorías de las emociones que se remontan a Charles Darwin, William James o Cannon, junto al concepto de *inteligencias múltiples* propuesto por Gardner (1983) y el constructo de *inteligencia emocional* por Salovey y Mayer (1990). Este último término hace referencia a la capacidad de conocer en primer lugar las emociones para manejarlas de forma eficaz, además incide en la motivación de uno mismo y alude a la capacidad de reconocer las emociones de los demás (empatía), junto al arte de establecer relaciones.

Tanto la psicología positiva como la educación emocional, coinciden en tratar las emociones positivas de los niños. Sin embargo, la psicología positiva no estudia únicamente las emociones positivas, bienestar y felicidad sino también aquellos afectos

negativos. Tal y como se indicaba al comienzo y siguiendo a Carr (2007), el tratamiento de emociones negativas es indispensable. De hecho, Seligman (2000), proporciona una nueva técnica para desarrollar el optimismo de la persona, la cual parte de los pensamientos negativos. Dicha técnica consiste en empezar a reconocer nuestros propios pensamientos catastróficos y disputar con ellos como si vinieran de una tercera persona.

Por tanto, desde el enfoque de la psicología positiva se hace imprescindible no obviar el pensamiento negativo, ya que a través de su análisis pueden ser el camino hacia el optimismo y nuestro bienestar. Incluso estudios experimentales, realizados por Andrews y Thomson (2009) revelan como cierto nivel de tristeza (siempre que no sea intensa o continuada) puede inducir un razonamiento más analítico. Emociones positivas y negativas constituyen nuestro ser y son necesarias para la construcción de la persona debiendo estar en equilibrio constante.

Por tanto, y coincidiendo con Hervás (2009) es totalmente desenfocado reducir la psicología positiva únicamente al tratamiento de las emociones positivas o del bienestar. Recuérdese que la psicología positiva no pretende cambiar el foco de investigación (de lo negativo a lo positivo); su pretensión es el estudio del ser humano desde una perspectiva integral, por lo que considera el balance tanto de las fortalezas como de las debilidades humanas (Greco, 2010).

Como ya sabemos, desde la psicología positiva la *creatividad* también cobra un rol fundamental, puesto que ésta se convierte en un recurso de primer orden para afrontar las circunstancias más adversas (Vera, 2006; Vecina, 2006). Mientras que en la educación emocional la creatividad es trabajada desde un segundo plano, pues enfatiza otros temas como las habilidades sociales o la empatía (términos no excluidos en el campo de intervención de la psicología positiva). En la Tabla 4, se muestran las diferencias que se han establecido entre la psicología positiva y la educación emocional.

Tabla 3
Educación emocional y psicología positiva

Educación emocional	Psicología positiva
- Proceso continuo y permanente con carácter educativo.	- Proceso continuo y permanente con carácter educable.
- Gestión de las emociones.	- Emociones positivas y negativas.
- Empatía.	- Creatividad.
- Resiliencia= regulación emocional.	- Resiliencia= afrontamiento.
- Competencias emocionales.	- Fortalezas y virtudes (Peterson y Seligman).

Fuente: Elaboración propia.

La psicología positiva va más allá de una educación emocional. Sin embargo, la virtud de la educación emocional radica en que se ha sabido extrapolar el marco teórico a la práctica educativa. Son muchos los centros educativos que son conscientes de la importancia de una educación emocional y han sabido adaptarse a los nuevos tiempos.

En contrapartida, la psicología positiva cuenta con una gran escasez de prácticas escolares, en especial en España. Transportar sus potencialidades a la praxis docente es una tarea aún por hacer. Lamentablemente, apenas existen experiencias sobre la aplicación de esta rama de la psicología en los actuales centros educativos (Sandoval, Carpena y López, 2013).

2.4. Un entramado positivo

A lo largo del presente trabajo se han analizado cuatro ámbitos de intervención. En primer lugar, se ha analizado el concepto de psicología positiva, donde se ha considerado a ésta como una rama de la psicología humanista y como una alternativa al modelo terapéutico y remedial propuesto por el enfoque de la psicología tradicional y el modelo clínico centrado en el déficit. En segundo lugar, se ha estudiado el término coaching en cada una de sus vertientes.

Si bien, se ha obviado el coaching deportivo y laboral por su escasa relación en el ámbito educativo, centrándonos en el coaching emocional, educativo y positivo, por su nivel de semejanza tanto con la psicología positiva como su posibilidad de aplicación en el ámbito educativo. Por último, se ha analizado el concepto de pensamiento positivo que defienden los manuales de autoayuda y se han analizado las semejanzas entre educación emocional y psicología positiva. A continuación, se ofrece un breve resumen sobre todas las características mencionadas sobre cada ámbito, así como sus rasgos más sobresalientes y objeto de estudio. Además, se señala la finalidad que persigue cada disciplina (Tabla 4).

En primer lugar, destacar que estas disciplinas (psicología positiva, coaching, pensamiento positivo y educación emocional) presentan algunos elementos comunes como son la autorrealización, *la búsqueda de la felicidad y el bienestar*.

Tal y como se ha comprobado, a pesar de sus convergencias, son conceptos diferentes, por lo que cada una presenta unas ventajas e inconvenientes. Se puede concluir que no hay una disciplina realmente válida. Todos son igual de lícitos. Todo depende de su correcta aplicación (lugar y tiempo) y por el profesional cualificado.

Se ha de admitir que la educación emocional posee un gran número de experiencias exitosas en las aulas de Educación Infantil y Primaria, mientras que el coaching educativo empieza a cobrar fuerza y a desarrollarse en nuestros centros educativos. En relación a las experiencias de psicología positiva en el ámbito educativo, son escasas. Es una disciplina aún en construcción. Serán las experiencias futuras las que permitan seguir consolidando esta reciente rama de la psicología. Es por tanto, un camino aún por hacer; ya que educar bajo el enfoque de la psicología positiva es posible.

Tabla 4
Características de la psicología positiva frente a otros ámbitos de intervención

Psicología positiva	Coaching	Pensamiento positivo	Educación emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Rama de la psicología humanista. - Carácter proactivo. - Enfoque a lo largo del ciclo vital. - Proceso educable. - Emociones positivas y negativas. - Fortalezas y virtudes. - Instituciones positivas (familia, escuela, social,...). - Vinculación con la comunidad. - Flow: sentimiento positivo ante una tarea donde se pierde la noción del tiempo. - Resiliencia: capacidad de afrontamiento ante situaciones adversas. - Creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter reactivo. - En un momento determinado y puntual (Revier, 2009). - Relación dialógica entre experto y cliente. - Relación jerárquica débil. - Consecución de unas metas planificadas. - Importancia de establecer un plan de acción para alcanzar las metas. - Emociones positivas. - Conciencia y autocreencia. - Empowerment. - Responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carece de rigor científico. - Carácter reactivo. - Emociones positivas. - Felicidad como causa interna de la persona. - El fracaso desde el punto de vista del individuo. - Pretende que la persona se autocontrole y se responsabilice de las elecciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrolla a partir de la teoría de las emociones y el concepto de Inteligencia emocional. - Carácter proactivo. - Enfoque a lo largo la vida. - Proceso educativo. - Aborda el tratamiento de las emociones positivas. - Importancia de una gestión eficaz de las emociones. - Habilidades sociales. - Empatía. - Conciencia. - Resiliencia: imprescindible para la <i>regulación emocional</i>.
Finalidad			
<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio óptimo de las emociones positivas y negativas para la felicidad. - Fortalezas y virtudes son operativas. - Búsqueda del Bienestar subjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorrealización a través del cumplimiento de metas planificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda espiritual y la limpieza emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de las emociones y gestión eficaz de las mismas.

Fuente: Elaboración propia.

Hasta aquí, se ha limitado a definir qué es la psicología positiva y sus campos de intervención, además se ha diferenciado conceptualmente de otras disciplinas afines. No obstante, se hace esencial, en este primer capítulo, realizar una breve revisión de los instrumentos que se emplean en este ámbito, a fin de comprender la psicología positiva en su conjunto.

3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología positiva como ciencia posee varios instrumentos de medida de carácter psicométrico. Esto permite medir de forma válida y fiable conceptos como el bienestar subjetivo, la felicidad, el optimismo, la gratitud, las emociones etc. (Blázquez, Martínez, Gutiérrez- Hernández y Medina, 2010). De acuerdo con Fernández- Ríos y Comes (2009), la psicología positiva goza ya de cierta validación empírica, la investigación nos proporciona resultados satisfactorios contribuyendo así al progreso de este nuevo campo.

3.1. Estudio de los instrumentos: descripción y fiabilidad

A continuación, se recogen algunos de los instrumentos empleados en el ámbito de la psicología positiva para valorar diferentes componentes. Los cuestionarios que se muestran, se han extraído del portal web “Authentic Happiness”, desarrollada por el Dr. Seligman, la cual es un centro de recursos gratuito de psicología positiva. Si bien, en la tabla elaborada, se aporta una breve descripción de la prueba y la fiabilidad que ésta presenta (Tabla 5).

Tabla 5
Instrumentos de la psicología positiva

INSTRUMENTOS EN PSICOLOGÍA POSITIVA	
Cuestionario	Descripción
Cuestionario de emociones	
Inventario de la Felicidad Auténtica (Peterson, 2005).	La versión original se denomina <i>Authentic Happiness Inventory</i> . Evalúa la felicidad general basado en los sentimientos en la semana anterior. El cuestionario se compone de veinticuatro preguntas con opciones de respuesta. El análisis de fiabilidad de la versión original del Inventario de Felicidad, con estudiantes de la Universidad de Canterbury, calcula un alfa de .92 en la T1 (Ogier- Price, 2007). No se ha encontrado ninguna validación en población española.
Cuestionario de Emociones de Fordyce	<i>Fordyce Emotions Questionnaire</i> se encuentra traducido al castellano. Evalúa felicidad actual. Se compone de dos preguntas. La primera va referida al grado de felicidad que la persona siente con once posibilidades de respuesta. La segunda pregunta valora el porcentaje de tiempo que la

(Fordyce, 1977).	persona se siente feliz/infeliz y neutral. No posee validación esta prueba debido al constructo de la escala (Ogier-Price, 2007).
Escala de Depresión CES-D (Radloff 1977) Revisada por Eaton y otros (2004).	El <i>CESD-R</i> es una prueba de detección para la depresión y el trastorno depresivo. Esta escala ha sido validada con población mexicana y japonesa, entre otros. Existe la versión adaptada para niños, se encontró que la consistencia interna coeficiente para toda la escala fue de .74 (Tatar, Mahir, Saltukoglu, Zeybek, Emeksiz, 2013). No se encuentra validada en España.
PANAS (Watson, Clark y Tellegen, 1988).	<p>Evalúa afectividad positiva y negativa. Consta de diez ítems alusivos a los afectos positivos y otros diez 10 ítems referidos a los afectos negativos. Robles y Paez (2003) adaptan la versión PANAS al castellano y determinan una consistencia interna para las escalas de AP fue .85-.90 y para las de AN .81-.85. Asimismo, Sandín (2003) adapta la prueba para niños (PANASN).</p> <p>Ambas pruebas se encuentran validadas en España. Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999) estudian la fiabilidad de esta prueba adultos. Carpena (2014) analiza la versión en niños, considera que PANASN posee una alta fiabilidad, con alphas de .86 a .90 para los afectos positivos y .87 para los negativos.</p>
STCI (Ruch, Kohler y Van Thriel, 1996; Sevilla, 2015)	<i>State Trait Cheerfulness Inventory</i> (STCI), existen dos versiones, una dirigida a valorar el estado (STCI- S) y otra versión para rasgo (STCI- R). Ambas pruebas está diseñados para medir la alegría, la seriedad y el mal humor. Compuestos de veinte ítems (STCI-T) y diez ítems (STCI-R) con cuatro opciones de respuesta (muy de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Posee unos valores de Cronbach entre .86 a .96 para STCI- T y .85 a .94 para STCI- S (Ruch y Kohler, 1998). Recientemente, en España Sevilla (2015) demuestra la fiabilidad de STCI- S, dado que supera el valor de 0.70 en todos sus componentes. Concretamente .93 para alegría, 0,798 para seriedad y .903 para mal humor). Respecto a STCI- T, este autor también demuestra su alta fiabilidad, ya que en todos los casos iguala o supera el valor .70; siendo .89 para alegría, .70 para seriedad y .91 para mal humor.
Cuestionario de Felicidad General (Lyubomirsky y Lepper, 1999).	<i>General Happiness Scale</i> (versión original) evalúa el bienestar como fenómeno psicológico global, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde. Consta de 4 ítems con opción de respuesta de tipo Likert (1-7). En población chilena muestra gran fiabilidad a través del alpha de Cronbach, se obtuvo un valor de .78 (Vera- Villarroel, Celis-Atenas y Córdova- Rubio, 2011).
Cuestionarios de rasgos	
Cuestionario de Tenacidad (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007).	La versión original de esta prueba se denomina <i>Grift Survey</i> y evalúa la fortaleza de la perseverancia. Está compuesto por doce preguntas con opción de respuesta múltiple. Existe la versión abreviada de este cuestionario (Short Grit Scale, Duckworth y Quinn, 2009) que contiene únicamente 8 ítems, la cual se encuentra validada en su versión original y presenta unos índices alphas de .73 a .83 respecto a las cuatro muestras que se tomaron. No se ha encontrado ninguna validación con muestra española.
Cuestionario	Evalúa veinticuatro fortalezas del carácter. La prueba consta de 240 ítems fue, la versión original (<i>Values in Action Inventory of Strengths</i>) se encuentra validada, presenta un alfas satisfactorio (> .70) y correlaciones test-retest

<p>VIA de Fortalezas Personales (Peterson y Seligman, 2004).</p>	<p>sustanciales ($> .70$). Recientemente, se ha validado en España por Azañedo, Fernández y Barraca (2014), quienes hallaron unos índices de fiabilidad de $\alpha .84$. La versión para adolescentes es validada en España por Giménez (2010) quien establece que todas las subescalas presentan una fiabilidad por encima de $.60$. También está disponible la versión para niños con 280 ítems aunque aún no ha sido validada en España.</p>
<p>Cuestionario de Gratitud (McCullough, Emmons y Tsang 2002).</p>	<p>Consta de seis ítems, busca medir las cuatro cualidades de la gratitud: intensidad, frecuencia, amplitud y densidad (Manso- Pinto, 2015). Los ítems se responden utilizando con una escala tipo Likert con puntuaciones que fluctúan desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El evaluado debe de asignar el grado de acuerdo con afirmaciones sobre las tendencias a reconocer elementos beneficiosos en la vida y sentir emociones de agradecimiento. En población chilena se ha examinado la fiabilidad del cuestionario a través del alfa de Cronbach, cuyo valor fue de $.74$. En población española también se ha confirmado su validez (Bernabé, García y Gallego, 2014). La fiabilidad de la escala y de los factores en términos de consistencia interna mediante el α de la Cronbach es $.83$.</p>
<p>Cuestionario de Trabajo-Vida (Wrzesniewski, McCauley, Rozin y Schwartz, 1997).</p>	<p>La versión original se denomina <i>Work-Life Questionnaire</i>. Tiene como objetivo medir la orientación de una persona para trabajar. Posee siete ítems y son medidos a través de una escala Likert variando del 1 (nada) hasta 4 (completamente). Van Zyl, Deacon y Rothmann (2010) encontraron un coeficiente α de $.87$ en un estudio de una organización de psicólogos en el Sur de África.</p>
<p>Cuestionario de Motivaciones Transgresoras (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown y Hight, 2002).</p>	<p><i>Transgression Motivations Questionnaire</i>, evalúa la capacidad de perdonar a través de dos medidas: motivación para el rechazo y motivación para la venganza. Está compuesto por una escala, tipo likert, de doce ítems con cinco opciones de respuesta (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2014). Vázquez y Hervás (2007) realizan una traducción al castellano (citado por Barahona, 2014).</p>
<p>Test de Optimismo (Seligman, 2002).</p>	<p>Evalúa el optimismo hacia el futuro a través de 32 preguntas. Cada pregunta corresponde a una situación imaginaria, supuestamente vivida y se debe responder la opción que más se ajuste de acuerdo a cómo actuaría si estuviera en esa situación. Otra prueba paralela a la anterior, es el LOT (Life Orientation Test) desarrollado por Scheier, Carver y Bridges (1994). La versión española del LOT-R fue adaptada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1998). Ferrando, Chico y Tous (2002) comprueban su fiabilidad.</p>
<p>Cuestionario de satisfacción con la vida</p>	
<p>Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985)</p>	<p>Diseñado para medir la satisfacción de vida mediante un cuestionario con escalas Likert de siete puntos. Se ha demostrado propiedades psicométricas aceptables para la escala (Diener, 1994). La prueba original de fiabilidad α muestra un nivel de $.80$ en T1 (Ogier- Price, 2007).</p>
<p>Cuestionario de Aproximaciones a la Felicidad (Peterson, Park y Seligman, 2005).</p>	<p>La versión original (<i>Approaches to Happiness</i>), consta de dieciocho ítems (6 por categoría) con opción de respuesta múltiple. Las distintas categorías son: placer (pleasure), participación (flow) y significado (meaning). Se ha hallado consistencia interna en estas tres subescalas, pleasure: $.84$, flow: $.77$ y meaning: $.88$. Se identifica que estas subescalas son independientes pero se encuentran relacionadas.</p>

Cuestionarios sobre el sentido/significado	
Cuestionario sobre Relaciones Sentimentales (Fraley, Waller y Brennan, 2000).	Evalúa el estilo afectivo. La fiabilidad de la versión original revisada (Close Relationship Revided Questionnaire, ECR- R) presenta una alta consistencia interna con unos alphas de .90 para la mayoría de las escalas. También está disponible la versión reducida de este cuestionario (ECR- Short Form). Esta última prueba presenta una coeficiente alphas de .80 a .83 (Wei, Russell, Mallinckrodt y Vogel, 2007).
Cuestionario de Sentido Vital (Steger, Frazier, Oishi y Kaler, 2006).	Seligman, emplea la versión abreviada de diez ítems, <i>Meaning in life Questionnaire</i> (MLQ-10) evalúa el sentido de la vida. Para ello, se miden dos dimensiones del sentido de la vida. Por un lado, la presencia de significado en sus vidas y búsqueda del significado de la vida. Presenta una escala de siete puntos tipo Likert que va de 1 (totalmente cierto) a 7 (absolutamente falso). Esta versión presenta unos coeficientes de fiabilidad altos, alphas de .80 la subescala de presencia y .80 a .90 para la subescala de búsqueda del significado. La prueba ha sido validada también en población argentina (Góngora y Castro, 2011), pero no se ha encontrado ningún estudio con población española.
Compassionate Love Scale (Sprecher y Fehr 2005).	Esta prueba aún no ha sido traducida al castellano. Se compone de veintiuna preguntas que van destinadas a evaluar el amor compasivo. Es decir, la tendencia de una persona a apoyar, ayudar y comprender a otras personas. Escala tipo Likert que va de 1 (nada cierto de mí) al 7 (muy cierto de mí). La validez de la prueba fue estudiada por los propios autores, considerando que poseía una puntuación de .94 y .95 en alpha de Cronbach.
Cuestionarios de prosperidad	
PERMA (Seligman, 2012).	Este cuestionario no posee traducción a la lengua castellana. Consta de veintitrés ítems y se relaciona con cada uno de los pilares que constituyen la psicología positiva. Este cuestionario no posee ninguna validación.
Cuestionario sobre experiencias de fluidez	
Cuestionario de Fluidez (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988).	Para medir las experiencias de fluidez se desarrollaron dos métodos básicos. El primero de ellos, consiste en rellenar un cuestionario, el cual se rellena una sola vez. El segundo método consiste en un método de muestreo de experiencias, el participante deberá de rellenar el cuestionario en ocho momentos diferentes al cabo de un día.

3.2. Análisis de las pruebas

Tal y como se aprecia en la Tabla 5, cada una de las pruebas pertenece a un bloque de estudio. De esta forma, se encuentran pruebas dirigidas para valorar las emociones, otras destinadas a conocer rasgos de personalidad, así como cuestionarios referidos a la satisfacción con la vida, sentido y significado e incluso prosperidad. Mencionar que la variedad de pruebas existentes nos indica que son distintos y numerosos los componentes que aborda la psicología positiva. De ahí la necesidad de valorar cada aspecto con una prueba apropiada.

Otro aspecto a destacar es que la mayoría de pruebas analizadas por los expertos presentan un alto grado de fiabilidad (véase el Inventario de la Felicidad Auténtica o el Cuestionario sobre Relaciones Sentimentales), lo que permite otorgarle a estas pruebas un alto carácter de precisión, consistencia y estabilidad. Señalar que el número de validaciones está creciendo en los últimos años, tanto los cuestionarios en su versión original y posterior revisiones, así como validaciones con distintas poblaciones. Esto permite otorgarle a dichas pruebas un carácter estandarizado que permite el avance de la disciplina, al tiempo que posibilita la reducción respecto a la brecha producida por factores transculturales, al adaptar la prueba de acuerdo a las demandas culturales. Destacar la existencia de pruebas destinadas a la población en edad escolar. Entre ellas, se encuentra el STCI- S y STCI-R, PANASN y VIA- III.

Tal y como se ha indicado, existe una amplia gama de instrumentos para valorar los diferentes campos de estudio. Sin embargo, no todos los cuestionarios reseñados en la Tabla 5, gozan del mismo reconocimiento. Algunos de ellos presentan ciertas limitaciones en varios aspectos. Entre las limitaciones detectadas más comunes, se encuentran:

- No todos los cuestionarios se encuentran validados en versión original, lo que impide otorgarle carácter psicométrico y científico.
- Ciertos cuestionarios no han sido traducidos a diferentes idiomas, incluyendo el castellano. Esto dificulta su universalización.
- Mayoría de cuestionarios no están validados con población española, por lo que obstaculiza el avance de la psicología positiva en España, en concreto y en el resto de países en general.
- Apenas existen pruebas adaptadas a población infantil y adolescentes. En otros casos, las adaptaciones realizadas no son manejables, al poseer una extensión muy amplia.

Es cierto que en el campo de la psicología positiva se han realizados grandes avances, pero será necesario eliminar las limitaciones indicadas si se pretende que esta rama de la psicología continúe su desarrollo. Por esta razón, se enfatiza la necesidad de seguir analizando y estudiando dichas pruebas, a fin de contribuir de alguna manera al progreso de esta ciencia.

4. CONCLUSIONES

El ser humano es un ser complejo que experimenta a lo largo de su vida constantes cambios, emociones y sentimientos. Alcanzar el bienestar personal y/o la felicidad en general, ha sido y sigue siendo un reto. En este sentido, estudios que tengan como centro neurálgico los aspectos positivos de las personas y su bienestar es vital para comprender quiénes somos y hacia dónde vamos. De esta forma, la psicología positiva ha sido una de los primeros enfoques en psicología que ha tenido como objeto principal el estudio de temas como la felicidad, el optimismo, la alegría, el humor, etc.

A pesar de que ponga énfasis en el estudio de las emociones y variables positivas, también contempla la necesidad de emociones negativas como un elemento que ayuda a la toma de decisiones y poseer un pensamiento crítico por lo que también acoge conceptos como la resiliencia o la creatividad paradójica (desarrollado en capítulos posteriores). En definitiva, considera la psicología positiva apuesta por la existencia de un equilibrio emocional que permita alcanzar el bienestar personal. Podemos afirmar que es relativamente novedosa (finales de los años noventa), aunque no se puede obviar que existen ciertos antecedentes o motores que impulsan su aparición (James, Erikson, Rogers, Maslow, Casullo).

En la actualidad, se puede decir que la psicología positiva ha experimentado un crecimiento exponencial desde su nacimiento. Sin embargo, aun así sigue siendo una disciplina en construcción. No obstante, se puede apreciar que son muy variados y extensos los beneficios de este nuevo enfoque. De ahí que ésta contemple distintos campos de intervención (escolar, social, familiar) con grandes potencialidades. Recuérdense los estudios que correlacionan los factores de bienestar psicológico y el rendimiento deportivo u organizativo. En el ámbito educativo, también posee un interesante campo de actuación que se estudiará con más detenimiento en el Capítulo II.

Quizá debido a su reciente aparición, se ha entremezclado con otras teorías positivas que han ido surgiendo en el siglo XXI, lo que ha servido para que algunos detractores de la psicología positiva duden de la veracidad de este enfoque, al tiempo de seguir oscureciendo los principios y experiencias empíricas en los que ésta se basa. Por

este motivo, se han identificado elementos comunes hallados en otras disciplinas (coaching emocional- educativo, pensamiento positivo, inteligencia emocional y educación emocional), así como aspectos diferenciadores. Tras la revisión de la literatura, se concluye que la psicología positiva tiene su propio corpus teórico con unas bases claras, construidas bajo el método científico, las cuales nos permiten diferenciar a la psicología positiva de otros movimientos positivos que han surgido.

Por último, en el presente capítulo se ha realizado un análisis de todos los instrumentos disponibles en este campo de estudio. Se determina que la psicología positiva al igual que la psicología tradicional, emplea distintos instrumentos de carácter psicométrico que permite otorgarle un carácter científico. El análisis de estos instrumentos ha permitido conocer en mayor profundidad la finalidad de cada uno de ellos y su fiabilidad, así como reconocer las validaciones de otros países han realizado para cada una de estas pruebas, confiriéndole mayor grado de consistencia, fiabilidad y validez. Sin embargo, durante la revisión de estos cuestionarios se advierten algunas limitaciones en dichas pruebas. Poner en relieve, estas limitaciones en este trabajo, no tiene por objeto desprestigiar a este nuevo ámbito de la psicología, sino conocer las debilidades para seguir avanzando en este campo de estudio. En este sentido, será imprescindible promover la necesidad de trabajar en el campo psicométrico de la psicología positiva.

**CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN BAJO EL PRISMA
DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: HACIA UN NUEVO
MODELO EDUCATIVO**

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN BAJO EL PRISMA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

“La verdadera educación es la que enseña a: sentir, amar, crear y pensar”.

INTRODUCCIÓN

El término *educar* ha sufrido ciertas modificaciones a lo largo de la historia, gracias a las figuras de grandes pedagogos (Dewey, Comenio, Fröebel, Freire, Montessori,...). En sus comienzos, la educación se asociaba a instruir al niño, hoy día se relaciona el acto educativo con el proceso en el que el maestro enseña una serie de conocimientos, valores, costumbres, creencias,... haciendo que la persona alcance su máximo potencial de acuerdo a sus propias capacidades.

En la actualidad, se reconoce que no solo los niños aprenden (aprendizaje permanente), al igual que el aprendizaje no es algo estanco que se da únicamente en las instituciones formales (Rodríguez, 2010). Hoy día, somos conscientes que el aprendizaje es continuo, dado que se realiza a lo largo de la vida. Al tiempo que se manifiesta la necesidad de educar para la vida, dado que la escuela tendrá la tarea no solo de transmitir conocimientos, sino de favorecer a los alumnos la adquisición de herramientas necesarias para desenvolverse en su vida futura. No se debe olvidar, cómo la escuela tiene otra tarea añadida: velar para que estos niños sean “sanos emocionalmente” (Bravo- Sanzana, Salvo y Meires- Chacaltana, 2015).

Por tanto, la escuela, será un escenario que deberá cooperar con el resto de instituciones (de carácter educativo o no) en la formación del individuo, en la promoción de su salud mental y de su bienestar. En este sentido, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) en estudios recientemente realizados revelan que el bienestar mejora el aprendizaje (propósito tradicional de la educación) y que la actitud positiva aumenta la capacidad de atención, el pensamiento creativo y el pensamiento holístico (citado por Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013). En este sentido, la educación actual sostiene la idea de que el niño necesita adquirir en la escuela no solo los conocimientos que le serán

útiles para el mañana, sino también una serie de aspectos (cognitivos y emocionales) que necesitará si quiere tener éxito en su vida.

No obstante, educar en el siglo XXI, no es tarea sencilla (Álvarez, 2012). De hecho, conlleva tener presentes dos aspectos esenciales. En primer lugar, ¿qué objetivos se pretenden cumplir?, ¿cuál es nuestra meta?, ¿qué finalidad se persigue?; es decir, hacia dónde se deben guiar los aprendizajes de nuestros alumnos (necesidad de cumplir un currículum formal). En segundo lugar, emerge la necesidad de ser conscientes de los problemas actuales que presentan los alumnos en el día a día, en nuestras aulas, a fin de proponer alternativas que nos permitan alcanzar con éxito dichos objetivos/estándares de aprendizaje, metas y finalidades establecidas a nivel curricular.

La escuela actual se sitúa en un nuevo escenario, donde los grandes cambios sociales acontecidos (digitalización, multiculturalidad, globalización,...) exigen replantear una nueva forma de enseñanza. Además, sin duda alguna, los actuales cambios, también tienen efectos en los alumnos (a nivel social/ personal) en este nuevo escenario que ocupamos, sin olvidar los problemas intrínsecos que aparecen durante la infancia y adolescencia como resultado de su desarrollo psicoevolutivo. En este sentido, Figueras (2006) nos advierte que los niños desde los nueve años hasta la adolescencia, experimentan una serie de cambios rápidos e importantes en diferentes ámbitos que les permiten crecer, aprender, adaptarse y socializarse. En general, estos cambios no producen problemas, pero en algunos casos pueden llevar a trastornos psicológicos.

Si se aceptan estos dos aspectos señalados, necesidad de cumplir un currículum formal frente a la necesidad de buscar herramientas que nos permitan el éxito, en busca de la “verdadera educación” y la promoción del bienestar, se reconoce la necesidad de reflexionar sobre este entramado actual. Por ello, a continuación se estudian los principales retos a los que debe hacer frente la educación actual, así como los “nuevos” fines y metas que persigue la educación del siglo XXI. Ante los problemas sociales emergentes y nuevos desafíos educativos, se plantea un nuevo enfoque educativo basado en los pilares de la psicología positiva.

De hecho, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) justifican la necesidad de educar en este enfoque en base a tres razones diferentes. La primera razón es el gran número de casos de depresión entre los niños y jóvenes. En segundo lugar, menciona la necesidad de crear un vehículo para aumentar la satisfacción con la vida, y la tercera, como una ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo.

Si bien en el capítulo anterior, se perfilaba qué es la psicología positiva y cómo su aplicación no se restringe al campo de la psicología, en este segundo capítulo se trasladan sus principios al ámbito educativo, confirmándose así la psicología positiva como “ciencia” aplicada. Se ha de admitir que lo que a priori para algunos teóricos se destila como un estilo de vida, para otros la psicología positiva es llevada al campo de la educación con un gran abanico de oportunidades (Amarodis, Salas, Reinoza, Del Valle y Moreno, 2013). Por tanto, en este capítulo se estudiarán los beneficios de su aplicación en el campo de la educación y se establecen los pilares necesarios para su praxis.

1. LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI Y SUS RETOS

Somos conscientes que la educación avanza al tiempo que avanza la sociedad y cómo ésta debe de dar respuesta a las nuevas necesidades que emergen en el panorama actual. Quizá sea éste uno de los motivos por los que han acontecido tantas leyes educativas en nuestro país. Desde 1970 hasta hoy día se han establecido ocho leyes: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE); Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG); 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).

Aceptando la buena pretensión de toda esta legislación, suponemos cómo cada una de ellas, se adapta a los cambios sociales del momento. En esta misma línea, otros autores afirman que estos cambios se deben a la búsqueda de la calidad educativa.

Tedesco (2011, p.32), “*los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado*”.

Actualmente, son muchos los retos de la educación en nuestra sociedad. En este sentido, Pérez Serrano (2001) destaca que la educación se ha convertido en una necesidad ineludible para vivir en una sociedad dinámica que se abre al nuevo milenio con desafíos insospechados. Para Amadio, Operti y Tedesco (2014) los desafíos de educar y aprender en el siglo XXI son considerables, esto provoca una serie de tensiones y cuestiones aún abiertas. Siguiendo a Sarramona (2002) y por comentar algunos de ellos, la educación del siglo XXI se dirige a:

- *Minimizar las desigualdades sociales.* Hoy día vivimos insertos en el mundo de la *globalización*, donde el mercado único es el principal motor. Sin entrar en detalle, ya que esto da para un largo debate, es incuestionable que esto genera una serie de desigualdades y la aparición de otros contravalores (consumismo, inconformismo, indiferencia ante los problemas sociales...) que la educación debe de minimizar.
- *Proporcionar las habilidades necesarias para el uso correcto de las TIC y el acceso a las fuentes de información.* En la actualidad, las nuevas tecnologías inundan nuestro panorama, somos incapaces de imaginar nuestra vida sin ellas. La educación no es ajena a este acontecimiento. Como Mark Prensky (2011) sostiene, los nuevos alumnos son nativos digitales, pero sin duda es necesaria una educación ante las TIC.
- *Afrontar la rápida obsolescencia del conocimiento.* Como resultado de las numerosas investigaciones e innovaciones, el conocimiento ya no puede ser concebido como una verdad absoluta, esto implica adaptarse a los nuevos cambios que se nos presentan.
- *Aceptar las nuevas estructuras familiares.* La diversidad de familias existentes obliga a educar ante la tolerancia y el respeto. Asimismo, la ausencia de una

figura paterna exige que la escuela asuma, en ocasiones, este rol siendo el único modelo educativo.

- *Convivir con la crisis económica.* Uno de los problemas más alarmantes de nuestro país es la pérdida del trabajo que están sufriendo muchos padres, quienes tienen a sus hijos en edad escolar. Lamentablemente, son varias las familias que se han quedado sin recursos, por lo que la escuela debe ser un punto de apoyo a los padres e hijos que se encuentran en esta situación y preparar a los alumnos ante la realidad.

Quizá no lo hayamos advertido, pero todos estos cambios afectan a las personas y también a los más pequeños. Vivimos en una sociedad en la que los cambios están a la orden del día (Romero, 2009), donde los niños experimentan una diversidad de cambios continuos con los que deben vivir día a día. Sabemos que los problemas emocionales pueden ser de tipo genético, pero también ambiental. A continuación, se exponen algunos de los ejemplos más comunes que pueden experimentar los niños.

- *Separación/divorcio de los padres.* Entre las nuevas estructuras familiares es una de las situaciones más frecuentes. Sin embargo, la psicóloga infantil, Jennifer McIntosh, manifiesta que los hijos de padres separados suelen presentar niveles alarmantes de inseguridad emocional y una baja capacidad para regular emociones fuertes (citado por Martin, 2003).
- *Bajos recursos en el seno familiar.* Como consecuencia de la crisis económica en la que estamos sumergidos, junto a las altas cifras de paro, no todos los niños gozan de los mismos recursos. Si bien, puede que las necesidades básicas estén cubiertas: alimentación, higiene, vestimenta,...; quedan en un segundo plano videojuegos, ordenadores, móviles, etc. Hoy día, parece que no tener uno de estos elementos es causa para la exclusión social. Para otros niños, con menos suerte tienen que ver como otros familiares los acogen y los sustentan hasta que sus padres encuentran un trabajo.

- *Pérdida de valores.* El consumismo y la indiferencia del otro, está presente en nuestra televisión, en la prensa y mass media, en general. Esto hace necesario educar en valores en nuestras escuelas.

Todas estas situaciones, pueden derivar en problemas de seguridad, desconfianza, ansiedad, sumisión, nerviosismo, etc. Dichos problemas afectan al desarrollo normalizado del menor y con altas posibilidades de repercutir en su éxito académico. Varios estudios demuestran la relación entre problemas emocionales y fracaso escolar (Jadue, 2002).

De acuerdo con Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) casi el 20% de los jóvenes experimentan un episodio de depresión clínica antes de acabar la escuela. Según algunas estimaciones, la depresión es casi diez veces más común de lo que era hace cincuenta años. Además, según estos autores, son varios los estudios como los realizados por Klerman Lavori, Rice, Reich, Endicott, Andreasen, Keller y Hirschfield (1985) donde se sugieren que la edad de aparición ha disminuido de la edad adulta a la adolescencia.

Por este motivo, se hace esencial educar a los niños sobre estos cambios y los nuevos acontecimientos del siglo XXI. No se puede olvidar, que los niños están configurando su personalidad y los problemas emocionales que aparezcan marcarán su desarrollo. Pues como afirma Anna Freud (1979), nada de lo que ocurre en la vida de un individuo tiene tanta importancia para su salud psíquica como los acontecimientos de sus primeros años de vida.

Dichos problemas emocionales pueden circundar en todos sus ámbitos. Se debe de llevar cuidado si un niño no logra las metas que se propone y no es capaz de controlar la actividad que le conduciría al éxito, ya que puede dar lugar a lo que se denomina *indefensión aprendida* (Seligman y Maier, 1967). Este concepto alude a la condición de un ser humano que ha aprendido a comportarse pasivamente, con la sensación subjetiva de no poder hacer nada y que no responde, aunque existen oportunidades reales, a cambiar la situación aversiva. Haciendo una comparación con el personaje literario *El elefante encadenado* del cuento de Jorge Bucay (1999), el elefante no rompe los grilletes

que le aprisionan, a pesar de que puede hacerlo, dado que ha adoptado una situación de indefensión aprendida.

En virtud del planteamiento anterior, se cuestiona si las escuelas de hoy día enseñan a afrontar todo esto, enseñan a gestionar las emociones y a resolver los conflictos emocionales. *¿Es esto tarea únicamente del psicólogo?, ¿la escuela no tiene nada que hacer ante estos desafíos?*

Desde nuestro enfoque de la psicología positiva, se considera que la escuela es un espacio privilegiado para educar en las emociones y cultivar la felicidad. Destacar que la educación debe tener un carácter preventivo y no se debe esperar a que los problemas se conviertan en patología para actuar, y entonces derivar el caso a un psicólogo clínico. No se debe olvidar como la educación no es mera instrucción, ya que ésta contiene un fuerte componente *psicopedagógico*. De hecho, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) señalan:

Aunque en todas las etapas de la vida se pueden cultivar las fortalezas interiores, la importancia de asumir una perspectiva preventiva es enorme, por lo que la infancia y la adolescencia son las más significativas en este sentido. [...] De ahí destacar la importancia de transmitir a los maestros la necesidad de trabajar para promocionar el bienestar y la salud asumiendo una perspectiva preventiva (citado por Royo, Prado y Maíllo, 2012, p. 15 y 16).

Frente a los desafíos antes comentados, se hace esencial que la escuela eduque para la vida (teniendo en cuenta los retos presentes), al tiempo que se educa para el bienestar de la persona. Desde esta óptica, se deriva la necesidad de una educación para la gestión eficaz de las emociones y el fomento de la creatividad, pero también será necesario educar para la adquisición de unas competencias profesionales y una autonomía personal.

1.1. Emociones y creatividad

Los nuevos retos educativos y los cambios sociales que nos rodean, sitúan a la educación en un escenario distinto al convencional. Educar para la gestión de las emociones y el desarrollo de la creatividad son tareas fundamentales de la escuela del siglo XXI y cómo no, del maestro. En un primer lugar, se aborda la importancia de educar en las emociones y seguidamente se abordará la relevancia de educar en la creatividad.

En relación a la vinculación entre educación y emociones, se ha de destacar que éste no es un aspecto novedoso. En realidad, estudios anteriores manifiestan ya la importancia existente entre el aprendizaje, el conocimiento y las emociones. Greenspan (1998, p. 15) afirma que: “las emociones, constituyen los cimientos de la arquitectura mental primaria”. En consecuencia de esta afirmación, sería absurdo aislar la educación de las emociones, ya que éstas últimas son las que nos permiten crear, organizar y coordinar muchas de las más importantes funciones cerebrales.

A pesar del gran interés científico por las emociones en la última década del pasado siglo (Vivas, Gallego y González, 2007), no existe consenso sobre la definición de emoción. Si bien, se toma la definición que nos ofrece Bisquerra (2000, p. 63) acerca de las emociones, por su afinidad al campo educativo. Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar.

En este sentido, la escuela tendrá la función de educar para la *regulación de las emociones*. Siguiendo a Bisquerra y Pérez Escoda (2007), la regulación emocional significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. Estos autores, destacan que no hay que confundir la regulación emocional con la represión. La regulación será posible en la medida que se manifiesta la habilidad de autorregulación, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc.

¿Qué ventajas nos aporta educar para las emociones? Tomando como referencia los estudios de la doctora Fredrickson (1998), para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad actual será imprescindible activar las emociones positivas. Las emociones positivas tienen la función de ampliar y construir repertorios de pensamiento y acción, facilitando la creación de nuevas experiencias de afrontamiento y redes sociales más complejas y firmes. De esta manera, si la escuela aborda el tratamiento de las emociones y es promotora de estas emociones positivas, los alumnos tendrán más recursos para enfrentarse a los problemas que se les puedan presentar, sin caer en la *indefensión aprendida* (Seligman y Maier, 1967).

De acuerdo al segundo concepto propuesto, destacar que incentivar la *creatividad* en las aulas es otro de los principios generales que marcan las actuales corrientes educativas, corrientes iniciadas ya con Paulo Freire (1987), quien defendía la *pedagogía creativa y liberadora*. Según Morela y Vizcaya (2010) la pedagogía creativa explica la importancia y la necesidad de estimular la creatividad en los estudiantes para la búsqueda de la verdad o el conocimiento. Esto se hará a través de procesos de descubrimiento y de investigación.

Desde nuestra perspectiva, la creatividad adquiere una doble dimensión. Por un lado, permitirá al menor, la creación de dibujos originales, la escritura de textos imaginarios y formas musicales novedosas. Por otro lado, y siguiendo con nuestro hilo argumentativo, la creatividad se convierte en una herramienta más que permitirá al niño buscar soluciones alternativas ante un problema, generar nuevos repertorios de respuesta, etc. La creatividad se convierte en un recurso para afrontar las circunstancias más adversas (Vera, 2006; Vecina, 2006). En esta línea, Carpena y López Martínez (2012) y Carpena (2014) nos muestran cómo la creatividad es uno de los enemigos de la ya citada *indefensión aprendida*.

Sin embargo, fomentar la creatividad en el alumnado no es sencillo, dado que la creatividad no se reduce a una mera acción puntual (López Martínez, 2001). Cantero (2010) sostiene que es necesario un cambio de mentalidad en el ámbito educativo, y especialmente en el profesorado, debiéndose concienciar que la creatividad es una capacidad muy importante de la vida actual y futura. Lejos de entrar en debate de

profesores /vs/ sistema educativo, lo que sí se tiene claro, desde nuestra concepción, es que el alumno creativo debe de hacer de la creatividad su forma de aprendizaje y su forma de vida. En el Capítulo III, se estudia con mayor profundidad este concepto.

1.2. Competencias y autonomía personal

En el apartado anterior, se han mostrado dos pilares esenciales sobre los que se debe regir la educación en el siglo XXI (emociones y creatividad). Si bien, ahora se muestran otros dos conceptos básicos que constituyen las bases de nuestra educación en la actualidad: *competencias y autonomía personal*.

Desde la anterior ley educativa (LOE, 2006) incluyendo la actual ley (LOMCE, 2013) se promueve una educación integral bajo un enfoque competencial. Sin embargo, *¿de dónde procede la nueva demanda de una educación por competencias?*

El Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, fijó como nuevo objetivo estratégico llegar a ser la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social. Fruto de estas premisas, se describieron los objetivos que han de orientar las acciones educativas de los países miembros durante la década 2010-2020, dichas orientaciones promueven la educación por competencias. Estas competencias clave son ocho, de acuerdo al Diario Oficial de la Unión Europea (2006), se encuentran redactadas de la siguiente forma:

-Comunicación en la lengua materna: se encuentra vinculada intrínsecamente al desarrollo de una capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y relacionarse con los otros. Para poder comunicarse en su lengua materna, una persona debe tener conocimientos del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje.

- Comunicación en lenguas extranjeras: poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y

escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo.

- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: la competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad. La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. La competencia referida a la tecnología se refiere a la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas.

- *Competencia digital*: entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación.

- *Aprender a aprender*: habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos.

- *Competencias sociales y cívicas*: la competencia social prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. Mientras que la competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles.

- *Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa*: habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.

- *Conciencia y expresión cultural*: apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Destacar que estas competencias fueron adaptadas por nuestro país y se plasmaron en la LOE (2006), ofreciendo así un nuevo reto curricular. Estas mismas competencias fueron reajustadas por la LOMCE (2013), sufriendo algunas variaciones. Actualmente, están concretadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Mencionar que estas competencias son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Si se analiza la enumeración anterior, se advierte que son los retos actuales a los que la educación actual debe hacer frente y que se han defendido a lo largo de este trabajo.

Dejando al margen las competencias básicas-clave. Otro de los principios promulgados en nuestras leyes educativas, es la importancia de educar para la *autonomía*. La LOMCE (2013), refleja en su Preámbulo que: “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio (BOE, p. 97858)”.

En verdad, todos estos retos de la educación que a priori parecen tan actuales, no lo son. Piaget (1969), en sus tratados pedagógicos ya consideraba que la finalidad de la educación es la autonomía y el desarrollo integral del niño. A pesar de que estos principios básicos fueran anunciados ya hace un siglo por Piaget, siguen siendo aspectos vigentes y tareas pendientes por lo que lucha la educación del siglo XXI.

2. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO: PSICOLOGÍA POSITIVA

Hasta ahora, se ha puesto de manifiesto los nuevos retos sociales a los que debe hacer frente la educación del siglo XXI y las implicaciones educativas que derivan de éstos. A pesar de los diversos intentos para abordar estos retos (véase los distintos cambios de leyes educativas realizadas en los últimos años), parece que la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso,

y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática (De Zubiría, 2013).

Ante este panorama, quizá sería necesario replantearse un cambio. Un cambio que implique la presunción de un nuevo modelo educativo en educación. Para Abarca (2007, p.34) un modelo educativo es el “conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción de las funciones académicas para la formación de las personas”. Asimismo, Pérez Serrano (2001) siguiendo a Kunh (1981) define modelo educativo como un sistema de elementos que dan forma y definen una realidad y su funcionamiento. En este sentido, un modelo educativo es un conjunto de visiones o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los modelos educativos se han derivado y nutrido de los diferentes estudios y corrientes psicológicas. Véase el conductismo, el humanismo, cognitivismo, etc. Estas corrientes y otras han dejado una huella en la educación, floreciendo así nuevas corrientes pedagógicas.

Por ejemplo, la educación, debe una buena parte de sus planteamientos a las aportaciones que Freud (1917) realizó. A partir del *psicoanálisis*, se planteó la importancia de las experiencias tempranas que juegan en la vida del adulto. También, al movimiento perteneciente a la *Teoría de la Gestalt* (psicología de la forma) se le debe una de las aportaciones más interesantes que fundamenta el principio de globalización de los aprendizajes. Piaget (1969) dentro del contexto de la *psicología genética* nos marca una serie de estadios evolutivos y unas etapas críticas que permiten organizar los distintos niveles educativos en función del desarrollo físico, afectivo e intelectual del alumnado. De igual modo, si se alude a *escuela histórico-cultural soviética* con la figura de Vigotsky (1978) se derivan también importantes pilares pedagógicos (zona de desarrollo real, próximo y potencial). De la *psicología constructivista* se deriva la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1984) y un largo etcétera (Alegre, 2011).

La psicología positiva es o pretende ser un nuevo enfoque de la psicología tradicional (Vázquez, 2006). Es por ello, por lo que la psicología positiva da lugar a un nuevo modelo educativo, aunque se ha de advertir que la psicología positiva no nace en

el campo educativo. Tal y como se enunciaba anteriormente lo que en un principio se constituye como un estilo de vida, pronto se traslada al campo educativo (Amarodis, Salas, Reinoza, Del Valle y Moreno, 2013), dado que esta nueva rama de la psicología presenta un gran campo de intervención en el ámbito educativo. Incluso, presenta una serie de potencialidades que nos pueden ayudar a sentar las bases de este modelo educativo.

En este sentido, se puede afirmar que este nuevo enfoque de enseñanza, basado en la *psicología positiva* aplicada al contexto escolar, está inundando nuestro panorama educativo, tanto a nivel nacional como internacional. Muestras de ello son expuestas en varios estudios de interés científico. De hecho, autores como Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) no dudan en afirmar que la Educación positiva constituye un nuevo paradigma educativo.

2.1. Propuestas y experiencias educativas basadas en psicología positiva

En este apartado se analizan las diversas experiencias y programas existentes que se están aplicando bajo el enfoque de psicología positiva, con el fin de conocer el estado actual y su evolución en los últimos años. Se ha de señalar que no se pretende realizar una revisión exhaustiva de todos los programas existentes, tan solo se desarrollarán algunos de los programas que se están aplicando en nuestro contexto español y se perfilan someramente algunas de las experiencias existentes fuera de nuestro territorio nacional.

a) Ámbito nacional

- *Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)* desarrollado por Alonso, Iriarte y Sobrino (2005). Los pilares de este programa se sustentan en conciencia, emociones y desarrollo moral. Aunque aborda diversas áreas de investigación como la autoconciencia emocional, las fortalezas, la persistencia, el control emocional, etc. Para ello, el programa aborda cinco bloques. El primer bloque aborda el autoconocimiento, el esfuerzo personal, las fortalezas, la persistencia y la responsabilidad. El

segundo bloque aborda los pensamientos, mientras que el tercero y el cuarto trata las emociones. El quinto y último bloque aborda la confianza y los miedos. Tras la implementación de este programa, se concluye que en líneas generales la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones, se advierte de un modo más significativo en las chicas. Además, se puede observar un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor madurez personal (Iriarte, Alonso, Sobrino, 2006).

- *Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social* desarrollado por López, Carpintero, Del Campo y Soriano (2008), el objetivo de éste es promover la felicidad de alumnos, profesores y familia a través de diversas actividades integradas en el currículum ordinario. Los participantes del programa son adolescentes procedentes de Salamanca y Valladolid. La muestra pertenece tanto a centros educativos normalizados como centros de protección. La intervención comprende siete unidades didácticas que abordan los siguientes temas: normas, concepto de ser humano, valores y desarrollo moral, autoestima, empatía, autocontrol y habilidades para la comunicación interpersonal. Tras su implementación y evaluación, se concluye como el programa consigue cambios significativos en las principales variables sobre las que interviene: autoestima y valores. En el resto de las áreas, también existe un incremento positivo, aunque no se muestra como cambio significativo (Carpintero, López, Del Campo, Soriano, Lázaro, 2007).
- *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, bajo la coordinación de Caruana (2010). En este libro se encuentran una serie trabajos que analizan las bases del bienestar psicológico desde la perspectiva educativa para posteriormente ofrecer diferentes tipos de intervención. Este libro se constituye como manual de referencia en España para aquellos docentes interesados en esta forma de trabajo. Son diversas las áreas que desarrolla, entre otras: felicidad, alegría, optimismo, creatividad, resolución de problemas, etc. Sin embargo, una debilidad de este libro es que no se han publicado los resultados tras aplicar todo este tipo de actividades basadas en este nuevo enfoque.

- Programa de *Aulas Felices* (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). De forma paralela, desde el equipo de investigación denominado SATI con sede en Zaragoza, se publica este programa. En él se encuentra un amplio abanico de actividades que tienen la intención de favorecer el desarrollo pleno y social de los alumnos. Por primera vez, aparece una compilación completa de recursos para trabajar en los distintos niveles educativos. De esta forma, Aulas Felices, comprende desde los tres años hasta los dieciocho años. Asimismo, se destaca que para su correcta aplicación sería necesaria la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica que no solo maestros y alumnos formen parte de esta forma de trabajo, sino que las familias también son piezas clave para la aplicación exitosa de este programa. En 2012, en la segunda edición del libro, los autores afirman que son más de setenta los centros educativos aragoneses donde se aplica este programa, el cual posee un gran nivel de aceptación y reconocido por parte de docentes, alumnos y familias, en todos los niveles educativos.
- *Programa CIP* (Barahona, Sánchez, Urchaga, 2013). Se encuentra contextualizado en el Espacio de Educación Superior. Se recoge las aportaciones de la Psicología Positiva y se realiza un diseño innovador basado en la Cognición Instruccional Positiva. Este programa se basa en las aportaciones de la Psicología Positiva y de la orientación existencial del sentido de la vida de Viktor Frankl (logoterapia). Dicho programa fue puesto en práctica con una muestra de 110 jóvenes universitarios y pre-universitarios. Para la evaluación del programa se emplearon tres instrumentos propios del ámbito de la psicología positiva: El *Cuestionario de Gratitud* (McCullough, Emmons y Tsang 2002), el *Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras* (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown y Hight., (1998) y la versión traducida del *VIA-IS* (Vázquez y Hervás, 2008). Los resultados de la intervención con el *Programa CIP* señalaron un aumento de las fortalezas personales en los sujetos pre-universitarios y en los universitarios, siendo en mayor medida en los primeros.

Recientemente, en la Universidad de Murcia, se ha presentado una tesis doctoral donde se sostiene que la psicología positiva es una oportunidad para el cambio educativo

(Carpena, 2014). En esta investigación se muestra un ejemplo de intervención basada en la activación de las fortalezas con alumnos de Educación Primaria, se trata de actividades novedosas y originales en el terreno de la psicología positiva. Tras su implementación en distintos niveles educativos, se concluye una serie de principios educativos generales para trabajar las fortalezas personales en el aula (tal y como se verá en posteriores apartados).

b) Ámbito internacional

Situándonos en la cuna de la psicología positiva (EEUU), son numerosos los programas existentes, tras la aplicación de éstos se constata: el aumento de habilidades sociales, creatividad o el deseo de aprender. Entre los múltiples programas desarrollados se destacan:

- *Plan de estudios de Psicología Positiva (Strath Haven Positive Psychology Curriculum)* puesto en marcha por Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins (2009). Se desarrolla en el Instituto de Educación Secundaria, Strath Haven (Philadelphia). Los participantes se encontraban en un nivel equivalente a 3.º de la ESO en España. El programa tiene tres ejes de actuación. El primero va dirigido a incrementar las emociones positivas, mientras que el segundo componente se dirige a identificar las fortalezas psicológicas de cada individuo a fin de ponerlas en práctica en nuestra vida diaria. El tercer eje va dirigido a potenciar el significado y el propósito de la vida. Tras su implementación (tres años), no solo se comprueba una implicación activa y placentera de las actividades escolares, sino que se constata la existencia de mejores resultados académicos.
- *Programa de psicología positiva (Positive Psychology Program: PPP)*. Desarrollado por Seligman, Steen, Park y Peterson (2005). Dicho programa va destinado al desarrollo de las fortalezas en alumnos de 14 a 16 años. Los resultados mostraron que los alumnos tienen una mayor satisfacción e implicación en clase, son más curiosos sobre lo que están haciendo, les gusta

aprender y son más creativos. Además, son más asertivos y empáticos, con más autocontrol y con un mayor deseo de cooperar (Ávalos, 2014).

- *Programa de Resiliencia de Pen (The Penn Resiliency Program: PRP)*. También ideado por Seligman, Steen, Park y Peterson(2005), está dirigido a trabajar la resiliencia. Es uno de los más replicados de la literatura científica habiéndose demostrado que mejora las habilidades cognitivas y sociales, reduce la ansiedad, la depresión, los trastornos adaptativos y los problemas de conducta (García, 2013). De acuerdo con Seligman (2014) este programa funciona con niños de diferentes contextos raciales y étnicos.
- *Affinities Program o Strong Planet* (Fox Eader, 2008). Programa educativo basado en fortalezas. En sus inicios fue dirigido a la Educación Secundaria donde se aplicó en Punell School. Utiliza recursos lúdicos y atractivos para el alumnado. Tras su implementación, se concluye que el alumnado es capaz de identificar sus fortalezas personales, lo cual le aporta una serie de estrategias para enfrentarse al ámbito académico como a su vida en general (Fox Eader, 2007). Ante los resultados han ampliado su ámbito de actuación desde la educación infantil hasta la secundaria (Liébana, 2014).
- *Fortalezas Inteligentes (SMART Strengths)* escrito por Yeager, Fisher y Shearon (2011). Se trata de una guía dirigida a tres ejes fundamentales: detectar y potenciar las fortalezas personales, construir resiliencia y construir relaciones. Esta obra está destinada a servir de referencia a profesorado, padres hasta entrenadores deportivos. Por otro lado, bajo el título: *Positive Psychology in Higher Education* (Park, 2011), se encuentra una compilación de experiencias sobre diferentes niveles educativos acerca de las aplicabilidades de la psicología positiva desarrolladas en EEUU.

Fuera de Estados Unidos y en el marco internacional, también se distinguen distintas experiencias.

- *Geelong Grammar School*. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) estudian los beneficios de aplicar la psicología positiva en la escuela. Los participantes son cuatro centros educativos distintos de Australia y trabajan desde 2009 con este enfoque. Para ello, de acuerdo con Ávalos (2014), durante 9 días se instruyó a los profesores del centro escolar a utilizar las fortalezas propias de cada uno, tanto del ámbito personal como profesional, posteriormente se les dieron ejemplos y programas de estudios detallados de cómo enseñar a los alumnos. Sus resultados aun no han sido publicados. La implementación de este programa se dirigió sobre tres focos:
 1. *Enseñar*: enseñar los elementos positivos: resiliencia, gratitud, fortalezas, significado, flujo, relaciones positivas y emociones positivas.
 2. *Incorporar*: se incorpora la “educación positiva” en los distintos niveles académicos, así como en las distintas áreas: materias instrumentales, Educación Física, Religión y Música.
 3. *Vivir*: se trabaja diariamente la psicología positiva en todos los ámbitos del alumno y del cuerpo docente.
- *Programa Recuperatre (Bounce Back)* desarrollado por McGrath y Noble (2011). Puesto en práctica, también en el continente de Australia, fue publicado por primera vez en 2003, pero en 2011 se realiza una segunda edición revisada y actualizada. De acuerdo con Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) este programa trabaja las siguientes áreas: valores positivos y prosociales, estrategias de afrontamiento y resiliencia, coraje, pensamiento optimista, manejo de emociones positivas y negativas, relaciones sociales, humor, estrategias para hacer frente al acoso y habilidades para lograr el éxito. Axford, Blyth, Schepens (2010) estudian el impacto de aplicar el programa *Bounce Back in Perth and Kinross* (Scotland), tras una implementación que dura dos años y se realiza en diecisiete colegios distintos. Estos autores, detectan los siguientes cambios: los estudiantes en clase son más amables, disminuye el sentimiento de aislamiento en clase, aumentan los sentimientos de seguridad en clase, ya que nadie trata de herir tus sentimientos, crece el

sentimiento de pertenencia al grupo-clase y mayor conciencia de los sentimientos.

Países de la Unión Europea como Inglaterra, también cuentan con diversas experiencias educativas basadas en el enfoque educativo de la psicología positiva. Son dos los programas que se pueden identificar en este territorio.

- *Celebrating Strengths Programme* (Fox Eades, 2008), el objetivo primordial era potenciar en la escuela las fortalezas personales. Su implementación se realizó durante cuatro años, y entre los resultados obtenidos destaca: el incremento del bienestar y la confianza del profesorado, así como mejoras en la confianza, el comportamiento y los logros de los alumnos (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).
- *Strengths Gym* (Protor y Fox Eades, 2009). Se constituye como otro programa de esta misma autora que, al igual que en el anterior, el objetivo era trabajar las fortalezas personales, pero esta vez en el ámbito de la Educación Secundaria.

Latinoamérica tampoco es ajena a las experiencias de psicología positiva aplicadas a las aulas, prueba de ello, son las investigaciones realizadas por Castro (2012). Sus estudios describen el desarrollo de la psicología positiva en América Latina desde el año 2006 al 2011. Concluye aportando que México, Chile, Brasil y Argentina, parecen ser los países con mayor productividad en cuanto al tratamiento de la psicología positiva.

Tras exponer diversas experiencias educativas basadas en psicología positiva, a continuación se muestra una tabla donde se recoge de forma sintetizada cada uno de los programas mencionados, señalando las áreas de trabajo que trata cada programa y los resultados obtenidos en cada experiencia (Tabla 6).

Tabla 6

Programas educativos basados en psicología positiva

Ambito nacional	Ambito internacional
<p align="center">PECEMO (Alonso,Iriarte y Sobrino, 2005)</p>	<p align="center">Plan de estudios de Psicología Positiva (Seligman y col, 2009)</p>
<p align="center">Áreas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional, autoestima y confianza personal. - Fortaleza. - Capacidad para saborear y disfrutar de los momentos buenos y felices de la vida. - Toma de decisiones. - Responsabilidad personal. - Fuerza de voluntad. - Búsqueda de la coherencia e integridad personal. - Empatía y mejora de las relaciones interpersonales. - Capacidad de compromiso. - Persistencia. - Moderación y control emocional. 	<p align="center">Áreas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emociones positivas. - Fortalezas psicológicas. - Significado y el propósito de la vida. - <p align="center">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación activa y placentera de las actividades escolares. - Existencia de mejores resultados académicos. <p align="center">Positive Psychology Program (Seligman y col. 2005)</p> <p align="center">Áreas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas personales.
<p align="center">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incrementa la capacidad para tomar conciencia de las emociones. - Aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor madurez personal. 	<p align="center">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor satisfacción e implicación en clase. - Curiosidad por las tareas. - Incremento acerca del gusto por el aprendizaje. - Aumento de la creatividad. - Asertivos y empáticos. - Mayor autocontrol. - Aumento de la cooperación.
<p align="center">Promoción del Desarrollo Personal y Social (López, Carpintero, Del Campo y Soriano, 2008)</p>	<p align="center">Programa de Resiliencia de Pen (Seligman y col., 2005)</p>
<p align="center">Áreas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normas. - Concepto de ser humano. - Valores y desarrollo moral. - Autoestima. - Empatía. - Autocontrol. - Habilidades para la comunicación. Interpersonal. <p align="center">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se constata cambio significativo en autoestima y valores. 	<p align="center">Áreas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resiliencia. <p align="center">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento de las habilidades cognitivas y sociales. - Reduce la ansiedad, la depresión, los trastornos adaptativos y los problemas de conducta.

Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010)	Celebrating Strengths Programme y Affinities Program (Fox Eades, 2008)
Áreas de trabajo	Áreas de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> - La atención plena. - Fortalezas personales. - Felicidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas.
	Resultados
	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del bienestar. - Mayor confianza del profesorado. - Mejora del comportamiento del alumnado. - Aumento de los logros de los alumnos/as.
Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva (Caruana, 2010)	Geelong Grammar School (Seligman y col., 2009)
Áreas de trabajo	Áreas de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad. - Alegría. - Optimismo. - Creatividad. - Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos positivos: resiliencia, gratitud, fortalezas, significado, flujo, relaciones positivas y emociones positivas. - Incorporación de una “educación positiva”. - Vivir positivamente.
Programa CIP (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013)	SMART Strengths Yeager, Fisher y Shearon (2011)
Áreas de trabajo	Áreas de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> - Esquema de afrontamiento ante un problema. - Expresión y reconocimiento emocional. - Autoconocimiento. - Reflexión de los problemas. - Bienestar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas personales. - Resiliencia. - Relaciones sociales.
Resultados	
Aumento de las fortalezas personales.	
	Bounce Back (McGrath y Noble, 2011)
	Áreas de trabajo
	<ul style="list-style-type: none"> - Valores positivos y prosociales. - Estrategias de afrontamiento y resiliencia. - Coraje. - Pensamiento optimista. - Manejo de emociones positivas y negativas. - Relaciones sociales y humor. - Estrategias para hacer frente al acoso. - Habilidades para lograr el éxito.
	Resultados
	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado más amable. - Disminuye el sentimiento de aislamiento en clase. - Aumentan los sentimientos de seguridad. - Crece el sentimiento de pertenencia al grupo-clase. - Mayor conciencia de los sentimientos.

Fuente: elaboración propia

Ante este panorama, surge la siguiente cuestión: *¿responde el enfoque de la psicología positiva a las nuevas demandas y retos educativos?* En caso positivo, *¿podríamos estar ante un nuevo modelo en educación?* En el siguiente apartado se argumentan dichos interrogantes.

2.2. La psicología positiva como respuesta a los desafíos educativos

A fin de dar respuesta a una educación integral y los retos que se derivan de la actual sociedad, nace esta propuesta, la cual se sustenta en los pilares de la *psicología positiva* y en el *modelo de la teoría del bienestar* que ésta predica. A partir de esta teoría, se estudia la compatibilidad de los principios de la psicología positiva con los frentes que debe de resolver la educación actual: *educar para la vida*.

Esta nueva rama de la psicología presenta un gran campo de intervención en el ámbito educativo; ya que nos ofrece una fantástica oportunidad para incidir en todas estas dimensiones del niño de una forma *natural y espontánea*, sin abandonar los contenidos estrictamente curriculares. A través de la psicología positiva, se incidirá en las *emociones positivas* y la *creatividad* del alumnado, así como en la *autonomía* y el *bienestar*, junto al logro y la adquisición de *competencias* para la vida adulta. Pero, *¿cómo se resuelven y se hace frente a los retos actuales desde el planteamiento de la psicología positiva?*

Se puede hacer frente a los retos actuales poniendo en marcha los pilares de la psicología positiva y los elementos que la nutren; es decir, será una educación basada en el *optimismo* y el *humor*, al tiempo que se trabajan los resortes de *resiliencia* a fin de que los alumnos encuentren su bienestar tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Una vez precisado el interrogante anterior, *¿cómo da respuesta la psicología positiva a cada una de las exigencias de educación para la vida?*

Respecto al primer desafío: *educar para las emociones*. La psicología positiva trata de forma directa el tratamiento de las emociones (tal y como se ha comprobado anteriormente en el Capítulo I), dado que es uno de sus pilares. Aborda las emociones

tanto en su vertiente de las emociones positivas como de las negativas, a fin de encontrar el equilibrio emocional.

De acuerdo al segundo reto: *educación creativa*. También, se puede ver cómo es uno de los puntos clave de esta perspectiva de la psicología. La *creatividad* es considerada como fortaleza, procedente de la virtud de la sabiduría (Peterson y Seligman, 2004). De esta manera, nos permite generar nuevas ideas, desarrollar el pensamiento divergente, se manifiesta la capacidad inventiva y se ponen en juego distintas visiones prácticas para resolver un problema. Asimismo, mediante la creatividad, se activan diversas estrategias de afrontamiento, preparando así a los alumnos ante los desafíos del siglo XXI.

En referencia al tercer desafío: *educación por competencias*, la psicología positiva también presenta un campo de actuación en este territorio. Un aprendizaje basado en competencias implica que el alumno sea capaz de poner en práctica los aprendizajes en la vida real. Psicología positiva busca desarrollar el bienestar y para ello se deberán de incidir en todos los mecanismos necesarios que favorezcan la adquisición de dicho bienestar. En virtud de este planteamiento, si los alumnos adquieren competencias entendidas como capacidades para que le permiten desarrollarse en su vida, se concluye como el trabajar las distintas capacidades en la escuela es de alguna manera uno de los motores necesarios para alcanzar el bienestar, pues a medida que desarrolla tales capacidades el niño será más autónomo y ganará independencia en su vida cotidiana y en definitiva en dicho bienestar.

La posibilidad de educar bajo el enfoque competencial, ya es propuesta en el programa de Aulas Felices (2012) y por Carpena (2014). En sus escritos, se relacionan las fortalezas y virtudes propuestas por Peterson y Seligman (2004), con las competencias clave vigentes en las leyes educativas existentes (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Tomando como referencia este modelo, a continuación en la Tabla 7, se expone la relación entre fortalezas psicológicas y las competencias clave que emergen en la actual ley (LOMCE, 2013).

Tabla 7

Relación de competencias clave (LOMCE, 2014), fortalezas y virtudes

Competencias clave	Fortalezas y virtudes					
	Sabiduría	Coraje	Humanidad	Justicia	Templanza	Transcendencia
Competencia en comunicación lingüística	Creatividad Curiosidad Apertura	Vitalidad	Amabilidad Inteligencia social	Ciudadanía	Prudencia Autorregulación	Cap. estética Sentido del humor
C. matemática y C. en ciencias y tecnología	Creatividad Curiosidad Perspectiva Deseo de aprender	Persistencia	Inteligencia social	Equidad	Prudencia Autorregulación	Esperanza
C. para aprender a aprender	Curiosidad Apertura Perspectiva	Persistencia Integridad Vitalidad	Amor Inteligencia Social	Ciudadanía Equidad	Humildad Prudencia Autorregulación	Cap. Estética Gratitud Esperanza Humor
C. Conciencia y expresiones culturales	Creatividad Curiosidad Apertura Deseo de aprender Perspectiva	Valentía Integridad Vitalidad	Amor Inteligencia social	Ciudadanía Equidad Liderazgo	Perdón Humildad Prudencia Autorregulación	Cap. Estética gratitud Esperanza Humor Espiritualidad
C. Digital	Curiosidad Deseo de aprender	Vitalidad	Inteligencia Social	Ciudadanía	Perdón Prudencia	Cap. Estética Espiritualidad
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Apertura Perspectiva	Valentía	Perspectiva Inteligencia social	Equidad Liderazgo	Prudencia Autorregulación	Gratitud Humor
C. sociales y cívicas	Apertura Perspectiva	Valentía Integridad	Amor Amabilidad Inteligencia social	Ciudadanía Equidad Liderazgo	Perdón Humildad Prudencia Autorregulación	Gratitud Humor

Fuente: Carpena (2014, p.243 y 244).

Desde nuestra concepción, si la psicología positiva incide en el desarrollo de la *resistencia y afrontamiento* para las situaciones de la vida, también ayudará al alumno a ser capaz de gestionar de forma eficaz sus aprendizajes y ponerlos en práctica en dichas situaciones de la vida cotidiana.

El modelo de intervención educativa sustentado en la psicología positiva, tendrá como finalidad fomentar las emociones positivas en busca de ese pensamiento tolerante

y creativo. El camino para hacerlo será a través del desarrollo de las distintas fortalezas y virtudes que todos y cada uno de nuestros alumnos poseen. A medida que desarrollan estas fortalezas serán capaces de gestionar sus aprendizajes en distintos contextos y por consecuencia a las distintas situaciones de la vida real. A partir de ahora, a este conjunto de capacidades se le ha denominado: *Competencia Positiva*. Este concepto se explica de forma detallada en las próximas páginas.

Correspondiente al cuarto reto: *educar para la autonomía*, la psicología positiva también cumple de forma directa esta función de la educación. De hecho, una de las premisas básicas para abordar el bienestar será que el individuo sea autónomo. De hecho, Seligman y Csikszentmihalyi (2000), en la segunda parte de su trabajo, describen cuatro rasgos personales positivos: el bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad y la autodeterminación. Ésta última, es considerada como un constructo en el que confluyen las necesidades personales de competencia, *autonomía* y pertenencia (López-Cepero, Fernández y Senín, 2009).

Para Carr (2007), el componente principal de la autonomía es la motivación intrínseca. Describe que una persona se siente autónoma cuando ésta percibe que tiene el control sobre lo que hace. La autonomía aumenta en tanto que existe la autodirección y la retroalimentación positiva sobre la actuación (Sánchez, Méndez y Garber, 2009).

En virtud de todo lo anterior, se puede establecer cómo el modelo educativo que toma como base el enfoque de la psicología positiva da respuestas a las demandas de la escuela del siglo XXI. Moreno y Gálvez (2010, p. 212) consideran que:

La escuela es el lugar, y el momento, para la fundamentación de los dos pivotes de la Psicología Positiva: la felicidad y la sabiduría. Es en la escuela donde hay que comenzar a ser felices y a ser sabios, es decir, la escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica la de enseñar a vivir, a ser felices y sabios en nuestra vida.

Por tanto, una educación basada en este nuevo enfoque de la psicología, será una educación sustentada en la *promoción del bienestar* (Seligman, 2011). Es decir, la escuela es una institución positiva que enseña contenidos curriculares para la sabiduría,

así como componentes socio-afectivos para el desarrollo de la persona. En palabras de Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009), hay una base científica para la comprensión creciente de la emoción positiva, el compromiso y el significado. Estos estados son valiosos en sí mismos, ya que minimizan la depresión, engendra más satisfacción con la vida (Seligman et al., 2005), y promueven el aprendizaje, sobre todo aprendizaje creativo (Fredrickson, 1998). Por tanto, se llega a la conclusión que el bienestar debe ser enseñado en la escuela.

En esta misma línea, O'Grady (2013) resalta la importancia de que la escuela asuma este rol, dado que para este autor enseñar al niño a fomentar la conciencia social, las relaciones positivas, el aprendizaje social- emocional es fundamental. Considera que, a través del uso de la psicología positiva en el aula, los niños pueden aprender a ser más conscientes emocionalmente de sus propios sentimientos y las emociones de los demás. A la vez que se les enseña a utilizar sus fortalezas para participar académica y socialmente, a fin de tener una vida con sentido y lograr las metas personales de cada alumno. Por tanto, se considera como educar desde el modelo de la psicología positiva no solo es deseable, sino necesario ante los desafíos que se nos presentan en la actualidad.

2.3. Implicaciones psicopedagógicas del nuevo modelo educativo

A lo largo de este capítulo, se han perfilado los beneficios de una educación asentada en los principios de la psicología positiva. Si bien, en este último apartado se expone de forma desarrollada las implicaciones educativas de adoptar este modelo educativo. En este sentido, el impulsor de esta nueva forma de entender la psicología, tiene claras las implicaciones de adoptar este modelo, según señala:

[...] 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).

Moreno y Gálvez (2010), aluden al concepto de *escuelas positivas*, estos autores sostienen que la incorporación de este enfoque en la educación, tendrá implicaciones en

tres niveles distintos. En el primer nivel, se situaría un cambio en la organización escolar que se caracterizaría por la eficacia y la eficiencia. En un segundo nivel, se encontraría el de los docentes y resto de profesionales educativos quienes tendrían un alto grado de satisfacción y motivación. En tercer lugar, a nivel de aula/clase que se definiría por el desarrollo instruccional y personal de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, educar desde el prisma de la psicología positiva, no solo implica la creación de escuelas positivas, sino que conlleva educar para el optimismo, el humor, la regulación de las emociones, la autonomía, entre otros. Una educación que atenderá, en definitiva, a educar para el aumento de la satisfacción y el bienestar personal.

Ante esto se plantea, ¿qué beneficios conlleva educar para el *optimismo*? De acuerdo con Seligman (2003) el optimismo implica un sentido de control personal así como la habilidad para encontrar sentido a las experiencias de la vida y se asocia a una mejor salud mental. Por tanto, serán los alumnos quienes encuentren sentido a su vida y a sus aprendizajes. Niños capaces de tener cierta autonomía en sus estudios como consecuencia de adquirir el mayor control personal que nos cita Seligman.

En este sentido, si educamos para el *equilibrio de las emociones*, desarrollaremos alumnos sanos emocionalmente y con gran capacidad de afrontamiento ante los problemas que les puedan suceder: separación de los padres, pérdida de algún familiar, tratamiento de enfermedades, situación de crisis económica,.... Estos últimos términos son elementos con los que la escuela actual debe de mediar, y claro está educar para su afrontamiento. Destacar que el enfoque de la psicología positiva, no pretende eliminar las emociones negativas de los niños sino educar para el equilibrio de ellas.

De acuerdo con Avia y Vázquez (1998), Isen (1993, 1999), Aspinwall y Staudinger (2003) y Fredrickson (2001), algunos efectos derivados de experimentar estados afectivos positivos se encuentran relacionados con poseer un pensamiento más flexible y creativo, al mismo tiempo se constata un aumento de repertorios de conducta (Vázquez, Hervás y Ho, 2006). En contraposición a la huida, los afectos positivos permiten el

cambio por razones positivas, asimismo podría decirse que se generan conductas altruistas y permiten contrarrestar los afectos negativos.

En consecuencia, serán alumnos más seguros de sí mismos (reducción de la duda), flexibles ante los cambios, con más capacidad de afrontamiento (disminuye la huida), alumnos menos negativos y con menos tendencia a la depresión.

En virtud de lo anterior, *¿cuándo es aconsejable adoptar este modelo educativo?* Se parte de la premisa de la necesidad de educar para el tratamiento de las emociones desde los primeros niveles de enseñanza. Siguiendo a Carr (2007) no será hasta los treinta años cuando los *afectos positivos* (alegría, felicidad, confianza, decisión...) sean *constantemente* en la persona y en el tiempo. Por otro lado, se ha demostrado que los *afectos negativos* (pesimismo, introversión, tristeza,...) llegan al máximo hacia el final de la adolescencia. A partir de la adolescencia, los afectos negativos disminuyen, al menos hasta la madurez.

Por tanto, según lo anterior, se puede afirmar que la etapa que va de los seis a doce años, es un periodo no solo *susceptible* por los cambios psicoevolutivos que experimenta el niño, sino también por las distintas *fluctuaciones* que pueden existir en relación al equilibrio emocional, tan importante para el éxito de sus aprendizajes. Los niños son muy vulnerables y se hace fundamental potenciar las emociones positivas. De ahí, la necesidad de aplicar la psicología positiva desde los primeros niveles instruccionales (López, Piñero, Sevilla y Guerra, 2011).

La existencia de emociones positivas en nuestros niños, fomentará un *pensamiento tolerante, creativo y productivo*. Mientras que la existencia de las emociones negativas, también nos ofrecen algunos puntos a favor. Nos permitirá desarrollar un *pensamiento crítico*, invitar a la *toma de decisiones* y la *búsqueda de lo que está mal* en nuestra vida para eliminarlo (Carr, 2007). Incluso, la existencia de emociones negativas puede llevarnos al concepto de creatividad paradójica (De la Torre, 2003). Tal y como ya se ha afirmado, no se pretende eliminar esas emociones negativas, sino que buscamos el *equilibrio* y el *punto óptimo* entre emociones positivas y negativas.

Expuesto todo lo anterior, se concluye justificando el porqué adoptar este modelo educativo en la época actual. Este modelo educativo emerge como consecuencia del panorama actual donde se encuentran a niños y adolescentes que no son capaces de afrontar los desafíos actuales, dado que no tienen las herramientas adecuadas para hacerles frente. De hecho, Seligman, Ernstb, Gillhamc, Reivicha y Linkinsd (2009) ponen de manifiesto el alto número de jóvenes que padecen depresión y la generalización de la no satisfacción con la vida.

Ante este panorama, y demostrada la sinergia entre el aprendizaje y la emoción positiva, se defiende que las habilidades para la felicidad deben ser enseñadas en la escuela. De hecho, dichos autores afirman que hay evidencias empíricas de estudios controlados que manifiestan como las habilidades que aumentan la resiliencia, la emoción positiva, el compromiso y el significado, se les pueden enseñar a los escolares y sostienen que la escuela debe de educar para el bienestar.

3. LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL AULA

En el apartado anterior, se ha estudiado las implicaciones al adoptar un modelo educativo basado en los principios que promueve la psicología positiva. Se ha aportado una visión global de cómo sería la educación bajo este prisma. En este punto, se busca una visión pormenorizada que permita a docentes y resto de profesionales de la educación conocer qué aspectos/principios se deben tener en cuenta al introducir esta forma de enseñanza en las clases.

3.1. Premisas básicas para su praxis

Aplicar el modelo educativo basado en psicología positiva en las aulas no es tarea fácil, ya que hasta el momento abundan los escritos en psicología positiva sobre posibles actividades para aplicar en el aula (Vopel, 2006) o incluso en la obra de Caruana (2010) se nos muestra una serie de orientaciones generales para su intervención. Sin embargo, no existe ningún escrito que recoja los principios educativos generales necesarios para adoptar un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la psicología positiva.

Tan solo se distingue la figura de Carpena (2014) quien a priori es el primer teórico que identifica unos principios para su intervención. Sin embargo, este autor denomina a tales principios como principios generales. Desde nuestra concepción, no se trata de principios generales, sino que nos ofrece unos principios de carácter específico, dado que solo establece los principios a tener en cuenta para el tratamiento de las fortalezas y virtudes en el aula. Por este motivo, se ha considerado necesario realizar una diferenciación entre principios generales y específicos.

3.1.1. Principios educativos generales

Los principios educativos generales que se proponen presentan una estrecha relación con los cinco pilares que sostiene Seligman (2011). A continuación, se exponen los diez principios que han de guiar la práctica educativa:

- **Colaboración:** la escuela como institución positiva ha de educar en colaboración con el resto de instituciones que forman parte de la formación del alumno. De esta manera, instituciones como la familia deberán de trabajar al unísono con la escuela. Destacar que la cooperación no solo debe realizarse a nivel externo (entre instituciones), sino que también deben manifestarse a nivel interno. Es decir, entre los miembros que componen la escuela. En este sentido, deberán existir relaciones de colaboración - ayuda entre docentes y alumnos, alumnos y alumnos, alumnos y resto de personal que trabaja en la escuela, etc.
- **Positivismo:** la institución educativa así como los miembros que pertenecen a ella, no solo deberán transmitir el saber, sino que serán portadores de optimismo, humor y alegría. Deberán velar por la existencia de emociones positivas en la comunidad educativa (Seligman, 2011).
- **Implicación:** las tareas escolares deberán exigir una profundización del alumno/a que le permita volcarse e implicarse en ella hasta perder la noción del tiempo (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988). Deberán ser tareas que motiven al estudiante y que le supongan un reto en los que sea imprescindible su participación.

- Cooperación: el aprendizaje ha de realizarse bajo el principio de aprendizaje cooperativo. Entendiendo éste como empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Recuérdese que la psicología positiva da especial énfasis a las relaciones positivas con las personas (Seligman, 2011). En este sentido, un aprendizaje cooperativo creará una interdependencia positiva que reportará mayores niveles de aprendizaje y de bienestar, a nivel general.
- Significatividad: los aprendizajes que se realizan en el seno de la institución, así como el resto de experiencias educativas, deben ir dirigidas tanto a proporcionar aprendizajes vitales y significativos, así como a proporcionar experiencias que aporten sentido a su vida.
- Integridad: las personas (alumnos) son piezas clave en el proceso educativo. Sus fortalezas personales, sus emociones, valores, creencias y sus problemas deben de ser considerados en el acto educativo.
- Libertad: una educación positiva no puede construirse en un ambiente restrictivo. El estudiante deberá tener cierta libertad durante el proceso educativo. Con esto no se pretende decir que el docente pierda su autoridad, ya que es esencial la figura de un profesional que sepa guiar el aprendizaje de sus alumnos/as, pero sí deberá crear un clima que fomente la libertad de expresión, la creatividad, la autonomía del aprendizaje.
- Productividad: cada escuela deberá tener presente unos logros a conseguir y una serie de metas que ha de cumplir. Es decir, la institución deberá tener un meta (logros a alcanzar) que permita guiar los fenómenos educativos que acontecen.
- Intencionalidad: las actuaciones educativas basadas en los planteamientos de la psicología positiva (tanto experiencias a nivel de centro como a nivel de aula) no serán fruto del azar ni de la casualidad, serán acciones planificadas y con una intención educativa.

- Transversalidad: el ejercicio de actuaciones positivas no ha de limitarse a un espacio ni área curricular concreta. El modelo educativo de la psicología positiva ha de inundar todos los planes educativos del centro y cada una de las programaciones docentes de cada una de las diversas materias que se imparten.

3.1.2. Principios específicos: fortalezas y virtudes

Carpena (2014) identifica una serie de principios para trabajar las fortalezas y virtudes en el aula. Estos principios fueron extraídos a partir de las conclusiones derivadas tras la aplicación de una propuesta de actividades dirigidas a la activación de las fortalezas en alumnos de Educación Primaria. A continuación, se reflejan dichos principios:

- Globalidad: las fortalezas conforman un todo, por lo que no deben de abordarse de forma separada. El tratamiento en las aulas debe de hacerse de forma conjunta; es decir, han de ser potenciadas conjuntamente.
- Interactividad: la activación de una fortaleza determinada influye en la activación de las demás fortalezas, dado que las fortalezas se manifiestan de forma conglomerada.
- Operatividad: las fortalezas son educables, en la medida que se puede trabajar la activación de cada una de ellas. Si bien, será necesario la existencia de un proceso educativo planificado y sistemático que tenga como objetivo el tratamiento de éstas.
- Integridad: el fin último del tratamiento de las fortalezas es lograr el control eficaz del entorno, el ajuste personal y la autorrealización.
- Equidad: a pesar de que la activación de una fortaleza puede promover por inercia la promoción de otras (interactividad), es necesario que todas se manifiesten de forma similar si quiere conseguir el equilibrio emocional del individuo.

Dichos principios deberán de respetarse cuando se trabaje la detección y la activación de las distintas fortalezas personales en los alumnos. No importa el tipo de actividad que se escoja para el tratamiento de las fortalezas (siempre y cuando sea adecuada) debido al amplio abanico de actividades que podemos encontrar en los diferentes manuales de psicología positiva en el aula. Sin embargo, siempre se han de respetar dichos aspectos.

3.2. Agentes catalizadores: el docente y su alumnado

El proceso de enseñanza- aprendizaje tiene dos protagonistas indiscutibles, el docente y el discente. De esta forma, no tiene sentido, todo lo expuesto anteriormente si no se tiene en cuenta a tales protagonistas. Por este motivo, hemos denominado este apartado “agentes catalizadores”, ya que maestro y alumnos van a ser los elementos que van a permitir la “puesta en marcha” y la “reacción” de este proceso educativo basado en la psicología positiva.

Si bien, ambos (docentes y estudiantes) son los catalizadores de la acción educativa y operan de forma conjunta, se ha considerado necesario referirnos a ellos de forma separada, ya que cada uno ejerce un rol distinto.

3.2.1. El rol del docente en psicología positiva

La institución educativa (a nivel general) es la encargada de fomentar un clima escolar positivo. En este sentido, también será tarea del maestro propiciar un clima de aula positivo. Aramburuzabala (2013) quien considera la importancia de una educación emocional, afirma como en ocasiones falta coherencia entre lo que los formadores dicen y lo que hacen, con lo que el mensaje que llega a los futuros maestros es contradictorio. Por este motivo, no se puede quedar relegado cuál será el rol que han de ocupar los profesores en este proceso.

De acuerdo con Perandones, Herrera y Lledó (2013) y en el contexto de la psicología positiva en el aula, el profesorado no solo necesita competencias académicas

y pedagógicas, sino también una serie de características de índole personal, entre ellas el estado emocional. La existencia de estados emocionalmente positivos mejoran las percepciones de autoeficacia (Cho y Shim, 2013). En este hilo argumental, Perandones, Herrera y Lledó (2013) sostienen que los docentes con alta autoeficiencia se sienten con una mayor competencia para enseñar a sus alumnos. Pero, ¿quiénes son los docentes con alto sentido de la autoeficiencia? Según Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) son aquellos maestros que poseen altas expectativas en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, además saben cómo favorecer el rendimiento y se sienten motivados para enseñar.

Pero al parecer no solo será necesario que los docentes posean un alto sentido de la autoeficiencia. Siguiendo a Valdivieso, Carbonero y Martín (2013) también será imprescindible que el docente tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales. Al tiempo que deja un espacio para la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, así como la confianza en sí mismo que demuestre, entre otros factores. Dejando al margen las características personales del docente, se señalan una serie de aspectos que el “docente positivo” debe tener presentes para su praxis docente.

Será imprescindible que el docente propicie la existencia de un *ambiente estimulante* donde se favorezca la *motivación* (gusto y ganas de aprender), la *cooperación* entre compañeros, la *comunicación*, la *creatividad e imaginación* y la *capacidad de toma de decisión* de los alumnos. También, se debería de incidir en el *autoconocimiento*: ¿cómo soy?, ¿cómo me ven?, ¿qué estados emocionales tengo?, ¿qué fortaleza me representa? De esta misma manera, se deberían analizar los niveles de *autoestima* (yo positivo) de cada alumno/a.

Además de hacer que el alumno sea consciente de qué virtudes posee y qué fortalezas le caracterizan, el maestro deberá procurar la activación del resto de fortalezas psicológicas. Recuérdese que dichas fortalezas establecidas por Peterson y Seligman (2004) no son nada más que rasgos de personalidad positivos comunes a todos, pero caracterizados por su naturalidad y su utilidad. A partir de estas fortalezas se darán los mecanismos necesarios para hacer frente a los distintos eventos, problemas y

situaciones que se nos exige superar con éxito a lo largo de los años, desde la infancia hasta la senectud.

También será fundamental, integrar un espacio de comunicación para la *gestión de las emociones* y la *resolución eficaz de conflictos*. El maestro que eduque desde el enfoque de psicología positiva deberá de aprovechar las situaciones de conflicto para educar ante la respuesta de éstos. Valorando las consecuencias de cada acción y las emociones que desprende en cada persona una determinada actuación.

Además, emerge la necesidad de que el docente adquiera una *metodología activa*, la cual se caracteriza por ser el niño el verdadero protagonista de su aprendizaje y le permitirá la construcción activa de significados. Mientras que el docente es el dinamizador del proceso de enseñanza- aprendizaje. Este tipo de metodología permitirá aflorar la existencia de experiencias de fluidez. Es decir, se provocará el llamado efecto *flow* ante el aprendizaje. Para que se produzca se necesita que la tarea tenga unos objetivos claros y una dificultad mínima.

3.2.2. El papel del alumnado en el aula positiva

Una vez definido qué papel juega el docente en psicología positiva, se analiza el segundo agente catalizador en este proceso alternativo de enseñanza- aprendizaje.

3.2.2.1. Perfiles del alumnado según fortalezas

De acuerdo con las investigaciones que realizan Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2011, p. 81 y 82), quienes realizan una revisión de la literatura hasta el momento, identifican la relación existente entre los perfiles de los alumnos/as de acuerdo a las fortalezas que éstos presentan. Según sus aportaciones:

- La mayoría de las fortalezas correlacionan positivamente con la satisfacción en la vida, pero esta relación es bastante menor en el caso de las fortalezas de sabiduría y conocimiento. Las fortalezas más asociadas con la satisfacción en la vida son: esperanza, vitalidad, gratitud, amor y curiosidad.

- Los estudiantes más “populares” tienden a puntuar alto en las fortalezas de justicia y en las de moderación.
- La esperanza, la vitalidad y el liderazgo parecen proteger frente a la depresión y los trastornos de ansiedad.
- La perseverancia, la integridad, la prudencia y el amor conducen a una menor externalización de los problemas a través de la agresividad.
- Las fortalezas más relacionadas con un mejor rendimiento escolar parecen ser: perseverancia, sentido de la justicia, gratitud, integridad, esperanza y perspectiva. Este hecho es importante, pues señala que, además de los aspectos intelectuales, existen factores no intelectuales que favorecen el rendimiento académico.

A tenor de las conclusiones aportadas por estos autores, se considera como será vital cultivar en los alumnos las fortalezas referidas a perseverancia, sentido de la justicia, gratitud, integridad, esperanza y perspectiva, ya que éstas pueden ser predictoras de mejores resultados académicos. Señalar que estos autores no estudian la causa y efecto. Es decir, no revelan si el poseer estas fortalezas es causa o consecuencia de un mayor rendimiento.

Desde nuestra perspectiva como docentes, poco nos importa qué factor determina la causa o la consecuencia. Se parte de la perspectiva de que el objetivo primordial es conseguir que todos los alumnos aprendan emocional y académicamente. Por tanto, será tarea del docente cultivar dichas fortalezas. Por ejemplo, si se cultivan alumnos con mayor sentido de la perseverancia (a nivel de su vida diaria) también tendremos niños con mayor sentido de la perseverancia ante el estudio.

En este sentido, si se cultivan todas las fortalezas, y siguiendo los estudios de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2011), nuestros alumnos:

- Serán menos agresivos (al trabajar las fortalezas alusivas a la perseverancia, la integridad, la prudencia y el amor).

- Poseerán buenos niveles académicos (en la medida que se trata las fortalezas relacionadas con la perseverancia, el sentido de la justicia, la gratitud, la integridad, la esperanza y la perspectiva).
- Tendrán menos probabilidades de sufrir depresión escolar y ansiedad (al abordar las fortalezas referidas a la esperanza, la vitalidad y el liderazgo).
- Poseerán mayores niveles de satisfacción en la vida (en tanto que se abordan las fortalezas alusivas a la esperanza, la vitalidad, la gratitud, el amor y la curiosidad).

3.2.2.2. Hacia la competencia positiva

Siendo conscientes que los distintos ámbitos de estudio de la psicología positiva (fortalezas, virtudes, emociones positivas, relaciones sociales, optimismo, resiliencia, etc.) tienen como objetivo potenciar el bienestar y el equilibrio personal para afrontar satisfactoriamente las distintas situaciones que se nos presentan en nuestra vida. La adquisición de todos estos aspectos permite hacer frente a las distintas situaciones que se presentan. Por tanto, y siguiendo con el planteamiento anterior, la psicología positiva en el ámbito educativo tendrá como objetivo fomentar en el alumnado todos los aspectos antes mencionados (fortalezas, emociones, resiliencia...) para que los estudiantes sean capaces de gestionar sus aprendizajes en distintos contextos y por consecuencia a las distintas situaciones de la vida real (*competencia positiva*).

Si lo que se pretende es desarrollar en nuestros alumnos la capacidad/habilidad de extrapolar el aprendizaje realizado en la escuela a situaciones de la vida y por consecuencia que sean útiles para su vida adulta, alude a un aprendizaje basado en competencias. Se apuesta por desarrollar las fortalezas, emociones positivas, el optimismo y el buen humor de cada alumno, con el fin de que sea capaz de maximizar sus aprendizajes para extrapolarlo a los sucesos que acontecen en su entorno, se habla así de *competencia positiva*.

Se defiende la competencia positiva no como una competencia básica/clave más, sino como previa a las restantes, dado que la interiorización de ésta, nos facilitará la consecución de las demás competencias marcadas a nivel curricular. Aunque la competencia positiva sea considerada como previa al resto de competencias básicas-

clave, exige no dejar nunca de trabajarla. Esto nunca debe entenderse como un proceso lineal, sino como un proceso continuo.

En definitiva, el rol que debe asumir el alumno, se sitúa en el de un aprendiz activo que deberá adquirir la denominada competencia positiva, la cual será garantía del éxito escolar, así como del éxito en la vida. Sin embargo, todo este nuevo modelo de enseñanza- aprendizaje que se destila en estas páginas nos lleva a reflexionar ante la siguiente cuestión: *¿cómo afecta a los estudiantes esta forma de enseñanza- aprendizaje basado en el modelo educativo de la psicología positiva?*

Teniendo en cuenta los principios educativos, así como las pautas que ha de cultivar el docente positivo, se considera que los niños educados bajo este prisma poseerán una mayor confianza en sí mismo, (como resultado de haber trabajado su autoconocimiento y las fortalezas que éste posee). Además de poseer mayores niveles de socialización (como resultado de los procesos de interacción, cooperación y colaboración que el maestro propicia).

Se presupone que serán estudiantes con un pensamiento más tolerante y creativo (ya que se ha de cumplir el principio general de libertad y la existencia de ambiente estimulante). Serán alumnos con mayores recursos y herramientas para resolver los conflictos escolares que acontecen, así como los posibles conflictos que se dan fuera de las aulas. Estudiantes con mayor capacidad de hacer frente a las adversidades escolares, pues poseen más herramientas que hacer frente y conducirles hacia el éxito escolar. De modo análogo, son escolares con una mayor capacidad para la gestión eficaz de las emociones.

En definitiva, son alumnos con mayores experiencias positivas y aprendizajes significativos durante su etapa de crecimiento, lo que les llevará a estar mejor consigo mismos y alcanzar el bienestar personal (sentirse bien con ellos mismos y con la comunidad educativa a la que pertenecen). Al poseer mayores niveles de optimismo poseerán mayores niveles de energía para enfrentarse a las tareas académicas y mayores niveles de motivación ante el aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Realizar un cambio en el modelo educativo es una tarea complicada, dado que deben cumplirse una serie de factores a nivel macro. Es decir, serán necesarios una serie de cambios en el sistema educativo que propugnen una enseñanza basada en la psicología positiva. En este sentido, será fundamental un cambio sustancioso a nivel de leyes educativas, ya que éstas han de constituirse teniendo en cuenta los pilares de la psicología positiva. Hasta ahora, en España las prácticas en psicología positiva se han situado en el tercer nivel de concreción curricular (programaciones docentes), tal y como se ha podido analizar anteriormente. Pero si lo que se pretende es un cambio real, que permita situar la psicología positiva como modelo educativo, se hace necesario dirigir los cambios hacia el primer nivel de concreción curricular (leyes educativas).

Somos conscientes, de las dificultades que entraña el cambio. Sin embargo, con el optimismo que caracteriza a la psicología positiva y a sus estudiosos, junto con el entusiasmo que genera trabajar e investigar en un campo tan nuevo, tan vivo y tan relevante como el del cambio educativo, no es una tarea imposible, sino un camino aún por recorrer. De esta forma, serán necesarias más que una serie de nuevas experiencias, todavía acotadas y dispersas en este campo. Será fundamental, la difusión y análisis de estas experiencias a nivel científico. La difusión científica es una de las tareas más importantes para fortalecer la investigación y avanzar en una producción crítica del conocimiento sobre los procesos de cambio, calidad, eficacia y mejora educativa (Romero, 2003).

Se ha de admitir que los centros escolares son instituciones que, por naturaleza, tienden a la estabilidad y a los que la inercia de prácticas asentadas, los hace resistentes al cambio (Martín, 2002). Por contra, en este capítulo se han mostrados diversas experiencias educativas realizadas bajo el prisma de la psicología positiva, en diferentes centros educativos, sin limitación territorial (España, EEUU, Latinoamérica, Inglaterra, etc.). Con estas experiencias se demuestra cómo el cambio es posible, ya que los centros educativos adoptaron un cambio que no tenía sus implicaciones educativas en un aula determinada, sino que afectaba a toda una comunidad educativa.

¿Por qué cambiar al enfoque de la psicología positiva? Tal y como enuncia Elmore (2000), las organizaciones educativas cambian y mejoran porque crean consenso sobre qué cosas vale la pena alcanzar y ponen en marcha los procesos internos, mediante los cuales los individuos aprenden progresivamente a hacer lo necesario para alcanzar todo aquello que vale la pena. Desde nuestro enfoque, merece la pena adoptar un cambio, ante las ventajas que se encuentran con esta forma alternativa de enseñar y aprender. Un cambio que no solo responde a los intereses pedagógicos, sino que da respuesta a los grandes desafíos actuales que existen en el panorama educativo.

Las implicaciones educativas de este nuevo modelo afectan a tres agentes: centro educativo, maestros y alumnado. De esta forma, la adopción de este modelo, implica que los centros educativos adopten variables como el optimismo, la gestión de las emociones, la creatividad... como principios vitales en las señas de identidad de cada centro. De esta manera, los objetivos generales marcados a nivel de centro, estarán en consonancia con estas variables. A su vez, las escuelas han de regirse por los principios generales de actuación propuestos (positivismo, implicación, significatividad, integridad,...).

En relación a la figura del maestro, será fundamental la existencia de docentes con alto sentido de la autoeficiencia, una clara conciencia de sí mismo y sus procesos emocionales. El maestro deberá promover las variables adoptadas a nivel de centro (optimismo, sentido del humor, creatividad,...) y propiciarlas desde el seno del aula. Para su cultivo, será necesario que el profesor favorezca la motivación en su alumnado, la comunicación, la imaginación, el autoconcepto, la existencia de experiencias de fluidez, etc.

Los estudiantes educados bajo este modelo, serán personas más tolerantes, más creativas y más resilientes, lo que les reportará mayores niveles de bienestar subjetivo y por tanto mayor capacidad para poseer estrategias cognitivas y de afrontamiento para resolver las tareas escolares. Su aprendizaje, irá dirigido a la adquisición de la competencia positiva, dado que dichas estrategias cognitivas y de afrontamiento puestas en marcha en la escuela, deberán de ser extrapoladas al ámbito social y familiar. En este sentido, serán niños creativos, optimistas, resilientes, con altas habilidades sociales... tanto dentro como fuera del centro educativo.

En virtud de lo anterior, se concluye la importancia de trasladar los principios de la psicología positiva a la educación; a pesar de que no es tarea sencilla adoptar este cambio, pero tal y como nos señala Pablo Neruda: “si no escalas la montaña, jamás podrás disfrutar del paisaje”.

CAPÍTULO III. LA CREATIVIDAD VERBAL E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN

CAPÍTULO III. LA CREATIVIDAD VERBAL E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN

*“La creatividad consiste en imaginar, esbozar
y colorear un camino aún no recorrido”*

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual, concibe la etapa de Educación Primaria como un periodo esencial para construir la personalidad de nuestro alumnado, favorecer al máximo todas sus capacidades y abordar todas las áreas/facetas del niño. Educar para el desarrollo integral del niño lleva implícito educar para el desarrollo de la creatividad, ya que ésta es condición y fuente fundamental para que se produzca dicho desarrollo, siendo la escuela la pieza clave del rompecabezas para el crecimiento cognitivo, afectivo y social del alumno (Ferreiro, 1995, 2012). Educar por y para la creatividad, debe ser un proceso intencional, concibiendo la educación desde la perspectiva crítica y transformadora. De acuerdo con Cuevas (2013) el término creatividad hoy día es un concepto cuanto menos complejo, emergente y multifacético; siendo un punto imprescindible en la formación de las personas. En este sentido, el Grupo SI(e)TE. Educación (2012), afirma que para que se generen respuestas creativas es imprescindible emplear el pensamiento divergente y el pensamiento crítico.

Enseñar desde la perspectiva creativa es fundamental, dado que permite el desarrollo de la imaginación y la fantasía del niño, aumenta la capacidad para dar solución a nuevos problemas, propicia la búsqueda de respuestas alternativas y no convencionales, al tiempo que se fomenta la curiosidad, la espontaneidad y el análisis crítico. De hecho, la actual ley educativa (LOMCE, 2013) contempla el desarrollo de la creatividad entre los *fines de la educación* (Art. 2) y en su Preámbulo se refiere a ella como una *competencia transversal* que hay que abordar desde las edades más tempranas. Mencionar que las anteriores leyes educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006) también reconocían la importancia de promover la creatividad en las aulas.

Desde la perspectiva de la psicología positiva y conectando con el enfoque que impregna cada uno de los capítulos presentados, la creatividad es entendida como fortaleza humana, presente en la virtud de sabiduría (Peterson y Seligman, 2004). Por lo tanto, si se apuesta por una enseñanza que ayude a potenciar las fortalezas psicológicas a fin de “crear” personas no solo instruidas, sino emocionalmente estables; la creatividad se convierte en el instrumento idóneo para que los niños alcancen la madurez personal y emocional, necesarias para enfrentarse a las diferentes situaciones de su vida escolar, social y familiar.

Sequera (2007) afirma que los niños son creativos por naturaleza y más que enseñar a ser creativos, se trata de estimularla. Cultivar en las aulas un ambiente que estimule la creatividad será imprescindible. Si no existen las condiciones adecuadas para que ésta florezca quedarán en vano los esfuerzos de los profesionales de la educación. De acuerdo con López y Navarro (2010, p. 101), el "espacio creativo siempre va a ser una variable importante en el desarrollo y mejora de la creatividad". Para Carl Rogers (1991) algunos elementos que favorecen la presencia de la creatividad se relacionan con el trabajo en grupo, el ambiente de libertad, la libre expresión, la estimulación de ideas nuevas y originales, el clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona, la eliminación de la amenaza de la evaluación, la independencia, la libertad de proyectar y la posibilidad de seleccionar diversas opciones.

No obstante, Díaz (2009) precisa que la creatividad es y sigue siendo uno de los conceptos más discutidos, incluso señala que quizá sea una de las cuestiones más incomprendidas, en el ámbito educativo. De hecho, cuando se habla de creatividad en el aula se ha de ser conscientes de dos consideraciones previas. En primer lugar, la creatividad es algo más que ser un genio del dibujo o de la pintura (componente figurativo valorado en los test), sino que se expresa en más ámbitos como puede ser el lingüístico (componente verbal). De esta forma, este capítulo se centrará en la otra cara de la moneda: *la creatividad verbal*.

El segundo aspecto a considerar, se relaciona con la idea de que la creatividad debe transmitirse, no solo en un momento tiempo/espacio determinado, sino que se ha de apostar por una enseñanza creativa al tiempo que se desarrollan los contenidos

curriculares. Según Sandoval (2015) no siempre en las escuelas se deja un espacio para la ocurrencia de cosas/ seres inverosímiles, invención de historias fantásticas y argumentos creativos.

En el presente trabajo se pretende estudiar qué es la creatividad (a nivel general), y posteriormente se centra en el componente verbal. En este sentido, no solo se trata de precisar qué es creatividad verbal, sino ofrecer una propuesta de cómo educar para el desarrollo de la creatividad verbal en Educación Primaria. Se considera que es necesario un ejercicio de reflexión pedagógica sobre el tema de la creatividad verbal, debido a la escasez de trabajos existentes en este ámbito.

En este sentido, Rodríguez (1994) defiende que correlacionar creatividad y lenguaje, no es un mero ejercicio académico, ya que es una oportunidad para dar respuesta a interrogantes del momento: *¿cómo enriquecer el lenguaje creativo y alejarnos de la pasividad receptiva e imitación constante del lenguaje?* Como aportan Aguirre y Alonso (2007 y 2008), la tradición lingüística considera que la mayor parte de nuestro lenguaje es convencional, cotidiano y literal, de ahí la necesidad de una educación lingüística creativa.

En definitiva, se presenta una revisión teórica de qué es la creatividad y cómo ha evolucionado conceptualmente, para reflexionar acerca del concepto de creatividad verbal y cómo los docentes pueden evaluarla. Si fomentar la creatividad en los alumnos es tarea del maestro, también dicho docente deberá poseer las herramientas necesarias para valorar el grado de adquisición de ésta en sus alumnos. Valorar la creatividad no es solo tarea de psicólogos u orientadores educativos.

1. LA CREATIVIDAD: AYER Y HOY

Un aspecto innegable del término creatividad es su valor en alza (Fuentes y Torbay, 2004), tanto para el desarrollo personal- social y el éxito profesional. Ser una persona creativa es valorado casi de forma universal en mayoría de ocupaciones. Incluso, para optar a un nuevo puesto laboral se valoran competencias relacionadas con la creatividad, tales como la imaginación, innovación, la resolución de problemas, o el espíritu

emprendedor (Valles, Sandoval y Sánchez, 2014). En este sentido, el término creatividad se ha introducido prácticamente en todas las áreas profesionales, ya no es solo un término que pertenece al mundo artístico, sino que se ha adherido al ámbito educativo, empresarial, científico, tecnológico, político; etcétera.

Hoy día, se concibe la creatividad como una herramienta de transformación social (Chacón, 2005) y presente en todas las personas (Valquí, 2009). Por este motivo, la escuela no puede permanecer ajena a este panorama y debe educar para la creatividad. Si bien, antes de profundizar en el ámbito educativo, se considera imprescindible perfilar qué se entiende por creatividad y posteriormente se muestra el recorrido histórico que ha experimentado la creatividad hasta nuestros días.

1.1. Aproximación conceptual

Dar una definición precisa sobre qué es creatividad posee gran complejidad. Sin embargo, se ofrecen algunas consideraciones previas sobre qué se entiende por creatividad.

Desde el punto de vista etimológico, el origen de este término se encuentra en el vocablo latino “creare” que significa crear, hacer algo nuevo. No obstante, son diversos los autores que han querido precisar la definición anterior. Stein (1974) define la creatividad como la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina. Mientras que para Gervilla (1986,1992) es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad.

Definiciones posteriores, parecen no encontrar consenso tampoco. Rodríguez (1999) considera que la creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas. Mientras que De la Torre (1999) contrapone los términos definir y creatividad. Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras.

Tal y como podemos apreciar, son multitud de definiciones las que se han propuesto a lo largo de los años. Pero si algo está claro en el panorama actual, en cuanto al término creatividad, es que éste es un constructo complejo, ya que no goza de un significado unánime. De hecho, la mayoría de teóricos definen la creatividad como un factor multidimensional que implica la interacción entre múltiples dimensiones (Esquivias, 2004). Destacar que no podemos obviar que se trata de un concepto en constante evolución, el cual ha sido definido a lo largo de la historia según el valor social del momento.

1.2. Breve recorrido histórico

Se debe advertir que el campo de la psicología se ha ocupado de su estudio desde antaño. De esta forma, importantes estudiosos del tema tales como Jevons (1877), Binet y Simon (1916) Dewey (1933) fueron los motores que impulsaron su estudio dirigiéndola de forma aproximada hacia la concepción actual sobre qué es creatividad. De esta forma, a mitad del siglo XX se pueden encontrar las primeras definiciones de creatividad que presumen de un prestigio internacional y que marcan una etapa importante. Dichas conceptualizaciones se remontan con Guildford (1950) quien siendo presidente de la American Psychological Association, desde un enfoque psicométrico, introduce nuevas perspectivas en el campo de la creatividad. Desarrolla la *Teoría de la Estructura de la Inteligencia* donde distingue entre pensamiento convergente y divergente, al tiempo que analiza los rasgos que distinguen a las personas creativas de las que no los son. A través de Guildford (1950) se amplía la concepción de quienes sostenían que la inteligencia se asociaba con el pensamiento convergente (generación de una respuesta única correcta a la resolución de un problema) y se apuesta por vincular la inteligencia al pensamiento divergente.

Desde una perspectiva más educativa, otro autor importante de este mismo enfoque (psicométrico) es Torrance (1962) quien presenta una lista de ochenta y cuatro características de personalidad, muy útil para describir a sujetos creativos. Este autor ofrece diversos test de contenido figurativo y verbal, (Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT), empleados para medir el pensamiento divergente y la capacidad de resolución de problemas en entornos educativos, señalar que éstos continúan vigentes hoy día. Sin

embargo, desde el enfoque humanista, Maslow (1968), sostiene que en el ser humano existe una tendencia a la creatividad, vinculada al propio desarrollo. Para él, la persona creativa tiende a hacer todo de forma distinta y original y es espontánea, expresiva y natural. Mientras que De Bono (1999) defiende que es una aptitud mental y una técnica del pensamiento.

Hasta el momento, por caminos diferentes, se había entrelazado la creatividad con la inteligencia (Binet y Simon, 1916), la creatividad y la personalidad (con Torrance, 1962). Sin embargo, Renzulli (1977) propone el *Modelo de los Tres Anillos*, donde considera el trinomio indisoluble: alta habilidad, motivación intrínseca y creatividad. Su modelo pone especial énfasis en la interacción e incluso solapamiento de estos tres rasgos.

En los años ochenta, la bibliografía acerca de este campo teórico ha ido aumentando considerablemente. Desde el enfoque cognitivo y con un fuerte arraigo a la vinculación entre inteligencia y creatividad, encontramos a Sternberg (1988). El autor de la *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, afirma que la persona creativa combina seis recursos: inteligencia, conocimiento, estilos cognitivos, personalidad, motivación y ambiente.

Posteriormente, Gardner (1993) de acuerdo a la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, postula que el resultado creador es fruto de la interacción de tres factores de personalidad: individuo, ámbito, campo presentes en la sociedad en general. Según esta perspectiva, la creatividad se definiría como cualquier acto, idea o producto que cambia un ámbito artístico o científico ya existente (Pérez Abad, 2014). Para Csikszentmihalyi (1998) la creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que en su defecto lo transforma de un campo ya existente en uno nuevo.

Mencionar que la tradición ha transmitido la idea de que la creatividad solo pertenece a unos pocos (normalmente relacionada con el alumnado de altas capacidades). Sin embargo, se ha demostrado cómo todas las personas presentan creatividad (más o menos desarrollada). De hecho, diferentes autores (Beaudot, 1971; Clark, Veldman y Thorpe, 1965; Getzels y Jackson, 1962; Holland, 1961; Wallach, 1968;

Wallach y Kogan, 1965; Kim, 2005) concluyen que las correlaciones obtenidas entre creatividad y diferentes rangos de cociente intelectual (CI) son bajas y no son significativas, lo que señala que ambos constructos, inteligencia y creatividad, no se relacionan. El estudio realizado en España por López y Navarro (2010) también nos demuestra como la creatividad no es vinculante a la inteligencia.

Una nueva relación es hallada por Carpena (2014) en sus estudios con alumnado de Educación Primaria, quien demuestra la correlación significativa entre afectos positivos y creatividad. El autor sostiene que la existencia de los estados y afectos predicen la creatividad.

Sin embargo, no podemos afirmar que la creatividad emerge siempre bajo condiciones de alegría. De hecho, De la Torre (2009, 2010), afirma la posibilidad de que la creatividad se hace patente cuando una persona se encuentra en momentos difíciles, situaciones límite y estados carenciales. Será pues en situaciones adversas donde emergen manifestaciones creativas, lo que De la Torre denomina creatividad paradójica.

La creatividad paradójica es el potencial humano para transformar y transformarse ante la adversidad. Representa un impulso regenerador que emerge ante situaciones límite de la vida. Ayuda a transformarse y a transformar su entorno de forma positiva (De la Torre, 2003, p.1).

El concepto de creatividad paradójica propuesto por este autor, daría explicación a la famosa frase la “creatividad emerge en tiempos de crisis”. De hecho, considera que el siglo XXI debería denominarse “*el siglo de la creatividad,*” por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (De la Torre y Violant, 2006). La adversidad (personal, grupal o social), la crisis o el conflicto, pone a prueba a personas y organizaciones para buscar alternativas excepcionales para salir adelante.

Por tanto, si bien es cierto que los estados de alegría ayudan a aflorar las producciones creativas; tampoco se debe obviar esa capacidad innata del ser humano de hacer germinar todo su potencial en situaciones adversas. En esta línea, Carpena y López (2012) recogen en su libro distintas aplicaciones didácticas para desarrollar con

alumnos hospitalizados de larga duración, donde la creatividad es la llave esencial para recuperar su “salud” (física y emocional). Estos autores consideran que la creatividad se convierte en un factor esencial para hacer frente a las distintas condiciones adversas que se presentan en la vida como puede ser afrontar una enfermedad o hacer frente a una discapacidad.

La creatividad comprendida como potencial humano, no solo se encuentra en los escritos De la Torre (2003), pues desde la psicología positiva, la creatividad emerge como fortaleza (Peterson y Seligman, 2004) presente en la virtud de sabiduría, tal y como enunciábamos anteriormente. Sin embargo, nuestra concepción es mucho amplia, ya que se considera la creatividad como el medio para abordar el resto de las fortalezas humanas.

1.3. Estado actual de la creatividad

Tal y como se ha analizado, las primeras referencias a lo creativo aparecen bajo la denominación de imaginación creadora, genialidad y originalidad (Aguirre y Alonso, 2008), una concepción algo diferente de la entendida en nuestros días. Sin embargo, ¿en qué punto nos encontramos actualmente?

Afortunadamente, se ha superado la famosa pregunta de si la persona creativa nace o se hace. Una cuestión ya interrogada por el propio Froebel (1913) en el siglo XIX, *¿la creatividad nace de la espontaneidad o de la disciplina?, ¿es un proceso externo o interno?*

Dejando atrás, posturas como la tesis de Galton (1869), donde se prima la herencia genética como germen de la creatividad. Incluso, aportaciones relativamente recientes como la de Cabezas (1993) quien afirmaba que la creatividad es una capacidad innata del ser humano como cualquier otra, véase la imaginación, emotividad o la inteligencia.

Abandonando estas concepciones, en la actualidad, se parte de la posibilidad de un “gen innato”, pero sin duda la creatividad es común a todos los seres humanos en mayor o menor medida y es educable (Cerdeira, 2006). La historia ha demostrado que todas las

personas pueden ser creativas o, al menos, pueden aprender a buscar soluciones creativas, al tiempo que explotan los conocimientos que están a la mano de casi cualquier individuo (Durán, Esteban, Magallón, Martire, Rebouças y Weixlberger, 2013). La actual noción, que sitúa a la creatividad como un proceso educable, ha llevado a que las escuelas adopten la importancia de educar para la creatividad.

Desde el punto de vista didáctico, los expertos tenían claro la importancia de la creatividad en las aulas. Sin embargo, habrá que esperar al famoso discurso de Sir Ken Robinson (2006). Desde que el experto en creatividad, afirmara que “la creatividad se aprende igual que se aprende a leer”, ya nadie duda de la certeza de este hecho, pues esta frase ha dado la vuelta a todo el mundo y ha tenido un gran trasfondo social. Para este autor, “la creatividad ahora es tan importante en educación como la alfabetización y debemos de tratarla con la misma importancia”. Afirmaciones, realizadas anteriormente, cobran ahora sentido, como las ideas de Corbalán (2008) quien considera que la creatividad es un referente inexcusable en el ejercicio profesional de psicólogos, pedagogos y docentes.

Desde esta perspectiva, López Martínez y Martín (2010) consideran que la creatividad es necesaria en todas las actividades educativas porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desarrollo integral del alumnado. De esta forma, educar para el desarrollo de la creatividad es una de las piedras angulares sobre la que debe sostenerse la labor docente (Rodrigo, Rodrigo y Martín, 2013; Ruiz, 2010; Blázquez, 2009; Gómez, 2005). López Martínez (2001), Allueva (2002), Navarro (2008) Garaigordobil y Berrueco (2011) nos hablan de la existencia de incrementos en creatividad tras la aplicación de programas específicos que estimulan las distintas dimensiones de la creatividad.

Respecto a qué variables intervienen en la creatividad. Las últimas investigaciones realizadas en población adulta por Proudfoot, Kay y Koval, (2015) junto a las de Wu-jing He, Wan-chi Wong, Yin Li y Huanu Xu (2013) afirman que los hombres poseen mayores niveles de creatividad. En relación con la edad, los estudios realizados por Palmiero, Di Giacomo y Passafiume (2014) junto al de Roskos-Ewoldsen, Black y Mccown (2008) no establecen relaciones significativas entre edad y creatividad.

Por otro lado, hay investigaciones que correlacionan la existencia de mayores niveles de creatividad con la existencia de emociones positivas. Carpena (2014), Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2007); Avia y Vázquez (1998); Fredrickson (1998); Isen (1993); Isen, Nygren y Ashby (1988) y Carnevale y Isen (1986) sostienen que el afecto positivo aumenta la creatividad, mejora la capacidad para resolver problemas e incrementa la flexibilidad cognitiva.

Precisar que esta visión actual, donde la creatividad de niños y adultos es un factor vital, es consecuencia de un recorrido a lo largo de los años. Sin duda ha hecho falta que diversos autores hayan ido aportando sus diferentes consideraciones, a fin de lograr que la creatividad sea considerada desde la óptica que hoy ocupa.

1.4. Mitos de la creatividad

A pesar de que la noción de creatividad ha experimentado grandes cambios, se considera oportuno reseñar los falsos mitos que hoy día aún circunscriben al concepto de la creatividad, aunque algunos de ellos, ya han sido descritos de forma breve en este trabajo. Siguiendo a Robinson y Auronica (2015):

1. La creatividad no se limita únicamente a las personas que se les considera especiales.
2. No se limita únicamente al campo de las artes.
3. Sí puede enseñarse.
4. No solo se manifiesta cuando la persona se expresa sin inhibiciones.

Respecto al primer mito, tal y como se enunciaba anteriormente, la creatividad no es solo territorio de los talentos o genios, cada uno de nosotros poseemos cierta dosis creativa. “La creatividad se nutre de muchas capacidades que todos poseemos por el simple hecho de ser humanos” (Robinson y Auronica, 2015, p. 167). En relación a la segunda creencia, la creatividad se manifiesta en todas las disciplinas: ciencias, artes, matemáticas, gastronomía, educación, negocios,.. Por ello, no tiene sentido, limitar la creatividad al campo figurativo, desde nuestra perspectiva la creatividad en el plano lingüístico tiene un amplio campo de proyección.

Correspondiente al tercer mito, al igual que otras muchas capacidades humanas, la creatividad puede cultivarse e incluso perfeccionarse. Para que sea posible este proceso de perfeccionamiento será necesario trabajar con mayor grado de profundidad y exigencia distintas destrezas, técnicas, conocimientos e ideas. De acuerdo a la cuarta idea, mencionar que la creatividad no está reñida con la disciplina y el control, la creatividad puede nacer desde un proceso natural y espontáneo lo que no está reñido con un ambiente que exista cierta disciplina.

2. LA OTRA CARA DE LA CREATIVIDAD

Antes hemos admitido que la psicología se ha ocupado durante un largo periodo de tiempo del tema de la creatividad. Afortunadamente, hoy día, podemos observar como el número de publicaciones en el campo educativo es bastante similar al del campo de la psicología. Sin embargo, tanto la psicología como la pedagogía tienen una asignatura pendiente: el análisis de la creatividad verbal.

Garaigordobil y Pérez (2002) ponen de manifiesto que la creatividad verbal y la creatividad gráfica son independientes. No obstante, mientras que la creatividad figurativa, parece tener consensuados unos criterios que la definen y existen diversas pruebas estandarizadas que permiten evaluarla, la creatividad verbal se encuentra en un segundo plano.

Uno de los test más utilizados en nuestro país para valorar el grado de creatividad de los alumnos en edad escolar es: *Torrance Test of Creative Thinking* (1974), el cual incluye una parte destinada a evaluar la creatividad verbal y otra parte dirigida al componente figurativo (se analizará su estructura con más profundidad más adelante). Destacar que la parte figurativa de este test es muy empleada hoy en día por psicólogos y orientadores educativos, teniendo gran veracidad sus resultados. Han sido múltiples las validaciones realizadas en la población española. En un primer lugar, fue validado por López Martínez (2001). Posteriormente, Ferrando, Ferrándiz, Bermejo, Sánchez, Parra y Prieto (2007) vuelven a confirmar satisfactorios coeficientes de fiabilidad del TTCT, en cuanto a la parte figurativa y las tres subpruebas que lo componen.

Pero a diferencia de lo anterior, la parte que alude a la creatividad verbal es a menudo olvidada en los estudios empíricos de validación. De hecho, los orientadores educativos identifican o no la presencia de creatividad basándose en la parte figurativa. Los únicos estudios recientes, alusivos a la validación de la parte verbal, se ubican en el Programa de Innovación Educativa promovido por el Gobierno de las Islas Canarias (Jiménez, Artiles, Rodríguez y Miranda, 2004).

Tal y como planteaba Bruner (1994) hace ya un par de décadas, a diferencia de los profundos conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, tanto en adultos como niños (recuérdese la impresionante obra de Piaget) se sabe muy poco en cualquier sentido formal sobre el pensamiento narrativo, sus formas expresivas, analógicas, metafóricas y sus aplicaciones pedagógicas (citado por Aguirre y Alonso, 2008).

La creatividad verbal como la creatividad a nivel general, es un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, esto significa que efectivamente se puede educar en y para la creatividad verbal, ya que el medio educativo condicionará en gran medida su desarrollo (Chomsky, 1966; Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007).

2.1. Creatividad verbal: cristalización

Dar una definición precisa sobre qué es creatividad verbal, es una ardua tarea. No obstante, se ofrecen algunas consideraciones previas y se aporta una conceptualización de elaboración propia sobre creatividad verbal, para así referirnos en segundo lugar a distintas características con las que algunos autores la relacionan.

Siguiendo a Aguirre y Alonso (2008), podemos afirmar cómo la creatividad verbal está ligada al *lenguaje figurado*, especialmente con la *metáfora*. Estos autores hacen referencia a la dicotomía literal-figurado. Desrosiers (1978), quien estudia la creatividad verbal a través de la seriación de textos libres, emplea el método comparativo para definir el texto creativo del que no lo es. El texto no creativo se designa impropiaamente como neutro, por lo que se considera como norma.

Desde la complejidad que caracteriza a la creatividad en sí, desde el presente trabajo se define) la creatividad verbal como: *el acto lingüístico donde se activa, no sólo un pensamiento creativo, sino un proceso de reflexión escrita donde el lenguaje deja de ser convencional para dar paso a un discurso superior donde las metáforas, la originalidad e imaginación vertebran la narración sin perder la armonía textual.*

Precisar que el acto de creatividad verbal no está ligado a la escritura profesional, ni a un discurso perfectamente correcto; sino que son otros componentes (originalidad, imaginación, juegos de palabras...) los que la engrandecen y la diferencian de los textos convencionales. Destacar que la creatividad verbal no se circunscribe únicamente al acto de escritura, sino que puede aparecer en el lenguaje hablado y con intención comunicativa. Si bien, aquí se aludirá a la creatividad verbal plasmada en las narraciones escritas, ya que va a ser el medio para hacer una valoración de ésta.

Los últimos estudios en relación con la habilidad verbal, muestran que las niñas presentan mayores niveles. Galsworthy, Dionne, Dale y Plomin (2000) realizan un estudio con cerca de tres mil gemelos de dos años acerca de las habilidades cognitivas verbales y las no verbales y concluyen que las niñas presentan mayores niveles de habilidad verbal. Ante esto nos cuestionamos si las niñas, también presentan mayores niveles de creatividad verbal.

2.2. Instrumentos para evaluar la creatividad verbal

A lo largo de la historia, se han propuesto diversos indicadores que componen la creatividad verbal. De hecho, en España, han sido varios los intentos de evaluar, de manera formal, la creatividad verbal como Corbalán, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limaña 2003; Garaigordobil (2005); Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca (2004). No obstante, hasta ahora, no existe ninguna revisión científica donde se manifieste qué instrumentos son los más adecuados para evaluar la creatividad verbal.

La presencia de los indicadores que se determinen para analizar las producciones escritas son los que evidenciarán la presencia de la creatividad verbal o no y en qué

grado. Sin embargo, ¿*existe uniformidad en los criterios establecidos para su evaluación?* Lamentablemente, no existe una unanimidad en cuanto a los criterios que definen a la creatividad verbal. De hecho, algunos estudios indican que el criterio *elaboración* es el que menos se relaciona con la creatividad (Clapham, 1998; López Martínez, 2001; Ferrando, 2004;). Por este motivo, se realizará un breve recorrido por la bibliografía existente y las pruebas diseñadas y administradas por los diferentes expertos.

Desde la perspectiva psicométrica, se encuentran diversas pruebas. Se trata de medidas estandarizadas que permiten valorar de forma objetiva si la persona evaluada es creativa o no. La valoración del sujeto se determina por comparación estadística con el de otros individuos sometidos a la misma situación experimental, con lo que se da lugar a una determinada clasificación del sujeto. Este tipo de pruebas ofrecen unos baremos que varían en función de la población (edad, sexo...). En un segundo plano, se pueden encontrar autores que apuestan por un estudio de carácter cualitativo de la creatividad, dichos autores a partir de los criterios establecidos clasifican las composiciones escritas como textos creativos o no. A continuación, se muestran las diferentes pruebas existentes en función de su cronología:

En un primer lugar, el ***Test of creative writing*** de Yamamoto (1964), quién investigó la variable creatividad con relación a la redacción de textos originales. Para la realización de la prueba se les da diez tópicos diferentes en forma A y B para que los alumnos elijan un tema. El tiempo para escribir la narración es de quince minutos.

- Forma A: “El perro que no sabía ladrar”, “El hombre que no llora”, “La mujer que puede pero no quiere hablar”, “El gato que no sabe arañar”, etc.
- Forma B: “El mono volador”, “El chico que quería ser una niñera”, “El gato que le gustaba nadar”, “La vaca que rumiaba como un mono”, etc.

Estos temas estaban destinados a impulsar la actividad creadora de los alumnos y se evalúan en función de seis criterios.

- Organización: éste a su vez se encuentra definido por otros subcriterios: integración (la historia está organizada) orden (la historia sigue una secuencia lógica), consistencia (relaciona el tópico con la historia), concisión (se refiere a

la longitud, pero no del relato, sino la longitud en relación al significado) y claridad (el autor comunica con claridad).

- Sensibilidad: compuesto por distintas variables. Entre ellas, percepción del estímulo (el autor sigue el estímulo, verbo/acción, que se le presenta en el tópico), asociación (existe una coherencia entre el estímulo y el resto de la redacción), ideas relevantes (las ideas a las que se aluden están en coherencia con el estímulo), especificidad (detalles en la descripción) y empatía (presencia de emociones en los personajes).
- Originalidad: presenta a su vez diversas subcategorías. Se puede encontrar elección del tópico (destacar que 625 personas eligieron la forma A y 491 la forma B), ideas novedosas (inusuales), organización, estilo de escritura (forma de escribir propia, con identidad) y sentido del humor.
- Imaginación: compuesto a su vez por: imaginación (flexible), fantasía (hechos irreales), abstracción (pensamiento simbólico) identificación (los personajes tienen un nombre) y razonamiento (explicación del estímulo presentado).
- Interiorización: explicación causal (se da una respuesta orgánica al estímulo presentado), perspectiva (restauración del equilibrio, podría el estímulo actuar de forma convencional), significativa (el relato tiene un significado global), participación (implicación personal del autor con el relato) y entendimiento (la producción muestra con gran profundidad y conocimiento lo que acontece).
- Riqueza: formado a su vez por los siguientes criterios: expresión (vocabulario cuidado, preciso, colorido), ideas (integración de distintas ideas), emoción (rico en emociones explícitas o implícitas), curiosidad (intriga) y fluidez (capacidad de escribir un texto más o menos extenso).

En segundo lugar, hallamos **Torrance Test of Creative Thinking**, TTCT (Torrance, 1974), tal y como ya se ha indicado es uno de los más aceptados en el ámbito educativo, permite evaluar tanto la creatividad verbal como la no verbal o figurativa. Centrándonos

en la parte de creatividad verbal, se pueden observar como Torrance establece tres componentes para su evaluación: *originalidad, fluidez y flexibilidad*.

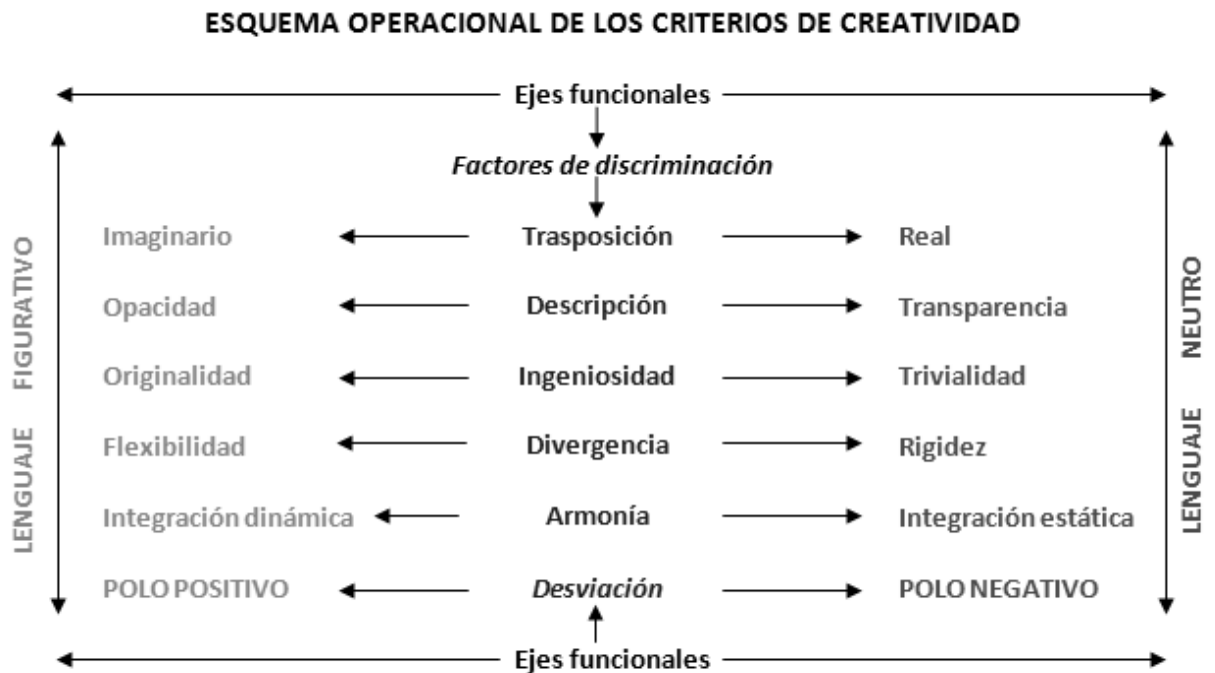
- Fluidez: hace referencia al número de respuestas que da el niño o la niña, mientras que la flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas.
- Originalidad: se mide por las respuestas novedosas y no convencionales.
- Flexibilidad: número total de categorías diferentes utilizadas por el alumno.

El Test de Torrance se compone por cuatro actividades o juegos. El Anexo I se recogen estos cuatro juegos y se explica en qué consisten dichos juegos.

En una línea de lo cualitativo, se encuentra Desrosiers (1978) quien construye un Esquema operacional sobre criterios de creatividad, a través de éste se puede determinar la creatividad del texto escrito. Los ejes de dicho esquema son ejes funcionales, se mueven o varían entre el lenguaje figurado (muy creativo) y el lenguaje neutro (poco creativo). De manera que un texto puede encontrar medida entre los siguientes criterios: imaginario o realista; opaco o transparente; original o trivial; flexible o rígido; integrado dinámicamente o integrado estáticamente, siendo los primeros criterios nombrados: *imaginario, opaco, original, flexible, integrado*, los que determinan el nivel de creatividad.

La autora elabora un esquema (Figura 2), en el cual las coordenadas verticales indican los factores de discriminación de la creatividad; mientras que las coordenadas horizontales muestran el margen de desviación que permite medir la creatividad. De esta manera, los criterios que definen para esta autora la creatividad son:

- Imaginario: solo existe en nuestra imaginación. Desprovisto de realidad. Relativo a lo fantasioso, irreal, utópico o ilusorio.
- Opacidad: se utiliza un lenguaje figurado. No hay relación directa entre significante y significado.
- Originalidad: relacionado con el ingenio, la sorpresa, lo personal y lo nuevo.
- Flexibilidad: relativo a la divergencia. Existencia de categorías/ ideas distintas en el texto.
- Integración dinámica: el texto en su conjunto goza de unidad.



Fuente: Desrosiers (1978).

Figura 2. Esquema operacional de los criterios de evaluación para la creatividad verbal.

Este método de evaluación valora tanto la manera en la que el texto mantiene la línea narrativa, como el uso del lenguaje figurado. Destacar que Desrosiers establece tres niveles de creatividad verbal: inferior, medio y superior. Los resultados fueron evaluados por cuatro jueces:

- Juez A: representa al autor de la investigación.
- Juez B: personas con conocimientos superiores de literatura
- Juez C: personas especializadas en la enseñanza elemental.
- Juez D: estudiantes- maestros que cursan el segundo curso.
-

Aguirre y Alonso (2008), emplearon el instrumento diseñado por Desrosiers para su investigación en el aula de Educación Primaria. La elección de éste fue porque era el que más se ajustaba a los intereses de los investigadores, ya que trataban de evaluar la creatividad verbal mediante las narraciones escritas.

Volviendo de nuevo a la línea de lo cuantitativo, el **Test de Abreviación para la Evaluación de la Creatividad (TAEC)**, creado por De La Torre (1996), únicamente alude a la creatividad gráfica y obvia completamente el factor alusivo a la creatividad verbal.

Por otro lado, podemos encontrar el **Test de Inteligencia Creativa (CREA)**, elaborado por Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limaña (2003) y baremada con un espectro amplio de edades (desde los seis años hasta adultos). Se trata de una prueba que nos permite conocer, de manera fiable, la creatividad verbal. Su índice de fiabilidad se sitúa en 0,875. Concretamente, el test CREA consiste en la presentación de una lámina ante la que el sujeto tiene que hacer el mayor número de preguntas posible. Esta prueba, solo contempla el criterio alusivo a la fluidez verbal, definido como el número de respuestas diferentes que dan los alumnos.

Otra de las pruebas existentes en nuestro país es la **Prueba de Imaginación Creativa (PIC)**, desarrollada por Artola, Ancillo, Mosteiro, y Barraca, (2004, 2008 y 2012), cuya fundamentación teórica se encuentra en consonancia con los trabajos de Torrance (1974). Su índice de fiabilidad es 0.83. Consta de cuatro juegos, los tres primeros van referidos a evaluar la creatividad verbal, mientras que el cuarto se destina a valorar la creatividad gráfica. Como son diversos juegos los que componen esta prueba, en el Anexo II se describen los juegos relacionados con el componente verbal.

Frente a las pruebas anteriores, se encuentra el **Test de Asociación de Palabras (TAP)**, diseñado por Garaigordobil (2005). Este test tiene como objetivo la evaluación del pensamiento asociativo relacionado con la creatividad verbal. Su índice de fiabilidad es de 0,84. El test TAP contiene una única tarea, donde aparecen tres columnas, en la primera columna aparece escrita la palabra *cuento*, en la segunda columna aparece el vocablo *madre* y en la tercera la palabra *león*. La tarea consiste en que el alumno escriba en las tres columnas todas las palabras que se le ocurran asociadas a las tres palabras dadas. Se valoran estos dos aspectos de la creatividad verbal:

- Fluidez: número de palabras que el alumno es capaz de escribir en cada columna.
- Originalidad: novedad en las ideas plasmadas.

En virtud de lo anterior, se observa como existen dos tipos de pruebas: carácter cuantitativo y otras de carácter cualitativo. Desde la perspectiva psicométrica, se encuentran diversas pruebas como TTCT, CREA, PIC y TAP. Se trata de medidas estandarizadas que permiten valorar de forma objetiva si la persona evaluada es creativa o no. La valoración del sujeto se determina por comparación estadística con el de otros individuos sometidos a la misma situación experimental, con lo que se da lugar a una determinada clasificación del sujeto. Este tipo de pruebas ofrecen unos baremos que varían en función de la población (edad, sexo...).

En un segundo plano, se pueden encontrar autores que apuestan por un estudio de carácter cualitativo de la creatividad (Yamamoto y Desrosiers), estos autores a partir de los criterios establecidos clasifican las composiciones escritas como textos creativos o no. A fin de clarificar todas las pruebas existentes, en la Tabla 8 se resume toda la información anterior. Se ha clasificado en función de su cronología, se ha añadido el carácter (cualitativo o cuantitativo) y fiabilidad del instrumento, así como los criterios que evalúa y una breve descripción de cómo se administra o los juegos que se han de realizar.

Tabla 8
Instrumentos para la evaluación de la creatividad verbal

Título y autores	Carácter y fiabilidad	Criterios empleados	Breve descripción
Test of creative writing Yamamoto (1964).	Cualitativa	Organización Sensibilidad Originalidad Imaginación Interiorización Riqueza	Se les da varias fórmulas para la realización de una redacción libre. Se va puntuando en función de los criterios establecidos.
Torrance Test of Crative Thinking (TTCT) Torrance (1974).	Cuantitativa Índice de fiabilidad: .92	Originalidad Fluidez Flexibilidad	Consta de cuatro juegos: - <i>Actividad de suposición.</i> - <i>Act. de preguntas inusuales.</i> - <i>Actividad de usos inusuales.</i> - <i>Act. de mejora de un producto.</i>

<p>Seriación de textos libres. Desrosiers (1978).</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Trasposición Descripción Ingeniosidad Divergencia Armonía</p>	<p>A través de la fórmula “Era roja” se invita a que los alumnos escriban redacciones libres. En función de los criterios son clasificados en distintos niveles de creatividad.</p>
<p>Test de Inteligencia Creativa (CREA) Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limaña (2003).</p>	<p>Cuantitativa Índice de fiabilidad: .875</p>	<p>Fluidez</p>	<p>Se les presenta una ilustración y tienen que realizar tantas preguntas como sean posibles. Las preguntas repetidas, fuera del contexto o del tipo cómo y cuándo no cuentan.</p>
<p>Prueba de Imaginación Creativa (PIC-N) Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca. (2004, 2008 y 2012).</p>	<p>Cuantitativa Índice de fiabilidad: .83</p>	<p>Fluidez Flexibilidad Originalidad</p>	<p>Consta de 3 juegos (parte verbal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego 1: Se le presenta una ilustración y describe qué ocurre. - Juego 2. Usos posibles a un tubo de goma. - Juego 3. A partir de: “Imagínate qué ocurriría si cada ardilla de repente se convirtiera en dinosaurio” deben de escribir <i>un relato</i>.
<p>Test de asociación de palabras (TAP). Garaigordobil (2005).</p>	<p>Cuantitativa Índice de fiabilidad: .84</p>	<p>Fluidez Originalidad</p>	<p>Evalúa el pensamiento asociativo. La tarea consiste en que el sujeto escriba todas las palabras que se le ocurran asociadas a dichas tres palabras (madre, león y cuento).</p>

Fuente: elaboración propia

2.3. Análisis y debilidades de los instrumentos de evaluación de creatividad verbal

Los test aquí reflejados gozan de prestigio en nuestro país, dado que su administración está muy extendida. Son diferentes las actividades que proporcionan para evaluar la creatividad verbal, pero se puede concluir como existen unos criterios de evaluación comunes a las distintas pruebas: fluidez, flexibilidad y originalidad. Sin embargo, ¿qué sucede con los elementos que aportaba Desrosiers en 1978?, ¿acaso estos criterios no miden la creatividad verbal?

Antes de responder a la pregunta anterior, se deben realizar dos precisiones. Por un lado, se puede observar como los test analizados evalúan la creatividad a través de distintos juegos donde se pone de manifiesto el pensamiento creativo a través del lenguaje. Se valora únicamente ser capaz de tener ideas inusuales, tener gran cantidad de ideas y que éstas sean originales/novedosas. De hecho, pruebas como el CREA solo evalúan la fluidez (número de respuestas dadas), o el TAP que evalúa fluidez y originalidad. ¿Por qué evalúan la creatividad únicamente a partir de estas variables? Desde aquí, nos atrevemos a afirmar que a pesar de que estas pruebas estén validadas y sean comercializadas, solo miden una parcela de la creatividad verbal.

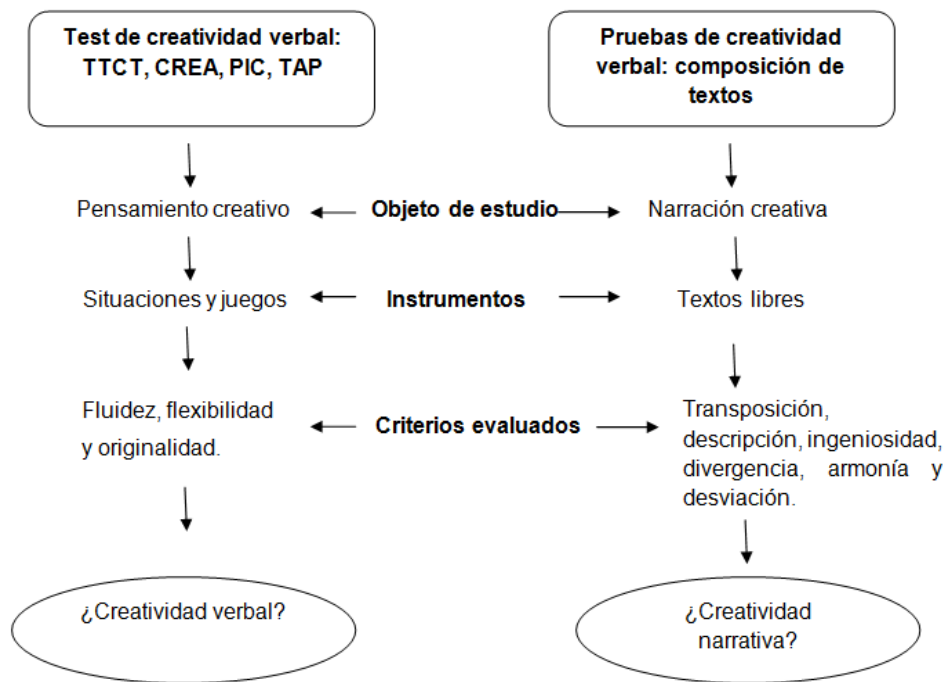
Por otro lado, pruebas como las de Yamamoto (1964) y Desrosiers (1978) sí contemplan más variables tal y como podemos observar en la Tabla 8. Además éstas se analizan a través de las narraciones escritas, en lugar de analizarlo a través de frases cortas y palabras aisladas. En este sentido, en ambas pruebas cualitativas, se valora que el alumno sea capaz de realizar una composición escrita con cierta unidad y coherencia, al tiempo que se introduce un lenguaje metafórico o figurado; sin dejar de valorar los criterios alusivos a los test como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Por ejemplo, el criterio de riqueza o el de imaginación que emplea Yamamoto equivalen a los criterios de fluidez y flexibilidad, respectivamente.

A raíz de lo anterior, surge la siguiente cuestión: ¿por qué en los test psicométricos no se evalúa la creatividad a partir de un texto escrito? Se observa como en estas pruebas se proponen únicamente situaciones estimulantes donde el sujeto tan solo tiene que pensar ideas novedosas, inusuales, diferentes; pero no se preocupan por evaluar cómo el sujeto es capaz de integrar todos estos elementos en un texto. La única subprueba de los test que consiste en producir un texto es el Juego 3 del PIC. Sin embargo, en su corrección criterios tan importantes en una composición escrita como la armonía del texto se obvia y de nuevo se restringe a evaluar únicamente los criterios de fluidez, flexibilidad y originalidad.

Por tanto, se puede ver como los test diseñados hasta el momento se dirigen a evaluar el *pensamiento creativo* que se plasma a través del lenguaje verbal, mientras

que Yamamoto (1964) y Desrosiers (1978) son los únicos que evalúan la creatividad verbal a través de la composición escrita.

Teniendo como referencia este planteamiento, se deriva como el objeto de estudio parece no ser el mismo. Se ha elaborado el siguiente esquema donde se muestra esta idea, a fin de diferenciar unas pruebas frente a otras (Figura 3).



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Comparación de los test estandarizados de creatividad verbal frente a otras pruebas basadas en la composición narrativa.

En virtud de lo mostrado en la Figura 3, surgen nuevas cuestiones. ¿Es lo mismo creatividad verbal que creatividad narrativa?, ¿los test evalúan la creatividad verbal, mientras que las pruebas de composición de textos evalúan la creatividad narrativa?

En un primer momento, podría pensarse que la *creatividad verbal* se encuentra ligada a la capacidad que tiene un sujeto para manifestar a través del lenguaje su pensamiento creativo. Por el contrario, la *creatividad narrativa* se relacionaría con la capacidad del individuo de producir un texto escrito, caracterizado por su unidad y coherencia lingüística, al tiempo que es capaz de emplear un lenguaje metafórico/figurado, poco convencional respecto al lenguaje cotidiano.

Sin embargo, desde el enfoque aquí reflejado, se considera que ambas acepciones se refieren a una misma realidad. De hecho, si se analiza la etimología del término verbal, la Real Academia Española lo define de la siguiente forma: “que se refiere a la palabra, o se sirve de ella” (RAE, 2014). Mientras que narrar se define como “Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios” (RAE, 2014). Por tanto, se puede observar como el lenguaje es el común denominador a ambas definiciones. La creatividad verbal hace referencia a esa producción lingüística mediante la palabra, al igual que la narración consiste en contar algo a través del lenguaje escrito.

Artola y Barraca (2012), autores del PIC, se refieren indistintamente a la creatividad como verbal o narrativa. Por tanto, se deduce que éstos no pretendían diferenciar la creatividad verbal de la narrativa. Si bien, eluden evaluar elementos presentes en las composiciones escritas. Desde la percepción que aquí se ofrece, se sostiene que la creatividad verbal es algo más amplio y dentro de ella actúa el componente narrativo y el lingüístico.

Tras precisar ambos términos y hacer un breve recorrido por los test actuales, se concluye como el esquema operativo que emplea Desrosiers (1978) aporta mucha más información y el sujeto tiene un abanico más amplio para poder plasmar su creatividad narrativa. En la propuesta de Desrosiers, se valora que el sujeto no solo tenga un pensamiento creativo, sino que siga las pautas que caracterizan a una producción literaria. Sin embargo, no todo son ventajas, el principal problema que presenta es su gran componente subjetivo, ya que no se establecen criterios objetivos para su valoración, dejándolo a juicio personal del evaluador.

En contraposición, los test aportan un grado de objetividad y el resultado no variará en función del evaluador. Evaluadores distintos llegan a un mismo resultado en cuanto a la creatividad de un sujeto, puesto que no hay lugar a interpretaciones. Sin embargo, solo evalúa unos determinados criterios (fluidez, flexibilidad y originalidad) dejando al margen otros componentes que se consideran de vital importancia.

2.4. Propuesta para la evaluación de la creatividad verbal

Una vez analizadas las diferentes pruebas existentes y desde la perspectiva de que la creatividad verbal se manifiesta también a través del acto narrativo, se concluye que los test validados hasta el momento (CREA, PIC, TAP,...) para evaluar la creatividad verbal presentan unas limitaciones bastante evidentes. Los test diseñados hasta el momento no evalúan categorías tan importantes en la creación de un texto como pueden ser la armonía textual, el uso de recursos lingüísticos, los juegos de palabras, etc.

Ante esta laguna, nace una propuesta de evaluación de la creatividad verbal (novedosa). Durante el análisis exhaustivo de las diferentes pruebas, se advierte que los criterios propuestos por Desrosiers (1978) son los que más se ajustan a los propósitos de análisis de la creatividad verbal en textos escritos por escolares que aquí se persiguen.

Destacar que dicha propuesta surge para dar respuesta a los déficits de las pruebas existentes, así como un medio de evaluación a nivel de aula. Desde esta concepción, se pretende que la creatividad verbal pueda ser estimulada por maestros en su aula ordinaria, así como ofrecer instrumentos para su evaluación. Hasta ahora, se ha apostado por una educación creativa, pero aún nadie ha elaborado ninguna propuesta de evaluación de la creatividad en las aulas. Por este motivo, la labor que aquí se recoge se ha centrado en ofrecer una prueba de evaluación y corrección de la creatividad verbal. La propuesta realizada se ha denominado: **“Prueba de Creatividad verbal” (PCV)** que consiste en dos juegos, ambos de aplicación individual (véase Tabla 9).

Tabla 9

Juegos para evaluar la creatividad verbal

Propuesta para evaluar la creatividad verbal	
Juego 1: “Narración libre”	Juego 2: “Diccionario”
Consiste en la elaboración de una historia, narración, poesía, etc. Para estimular el acto de escritura creativa nos hemos basado en la fórmula ya propuesta por Desrosiers (1978) “Era roja...” Los alumnos deberán de	Los alumnos deberán de inventar una palabra nueva que no exista en el diccionario y su definición. Esta actividad, ya fue propuesta por Aguirre y Alonso (2004).

continuar el relato a partir de esta frase. Los niños tendrán alrededor de veinte minutos para escribir su narración.

Fuente: elaboración propia

Nuestra propuesta está basada en Desrosiers (1978). Sin embargo, se añade una subprueba adicional (Juego 2) a la empleada por Desrosiers, a fin de, como lo hacen los autores de los test psicométricos, analizar la creatividad en el lenguaje verbal (y no tanto en la narración). Por tanto, con la inclusión de estos dos juegos, se desea estudiar la creatividad en la composición de textos (tal y como lo hace Yamamoto y Desrosiers), pero también la creatividad en el lenguaje (aludiendo al estilo de Corbalán y otros, 2003; Garaigordobil, 2005). La finalidad de esta propuesta es evaluar la noción de creatividad verbal en su conjunto, bien sea a nivel narrativo y/o lingüístico. En el Anexo III, se encuentra la prueba diseñada. En este formato, se administraría al alumnado de Educación Primaria.

Los criterios o indicadores empleados para la corrección de ambos juegos han sido los propuestos por Desrosiers (1978). Sin embargo, éramos conscientes de la principal debilidad de los criterios de Desrosiers. Éstos presentan un alto grado de subjetividad, al no ser los criterios bien definidos. Por esta razón, en busca de su operatividad se ha elaborado una rúbrica que permite puntuar de forma objetiva cada uno de los juegos, tanto las narraciones realizadas en el Juego 1, así como valorar las palabras y definiciones inventadas del Juego 2.

La rúbrica elaborada para el Juego 1 (Tabla 10) contiene una serie de *criterios de evaluación*. Cada criterio presenta unos *niveles de logro* (1-4), cuanto más cercano esté al cuatro más se acerca a la creatividad verbal, mientras que si se encuentra cercano al uno se relaciona con el lenguaje más convencional. A su vez, cada nivel de logro presenta unos *descriptores* que permitirán al evaluador establecer una puntuación u otra. Destacar que la rúbrica aquí elaborada presenta unos criterios bipolares para hacer más fácil su corrección.

Tabla 10

Rúbrica para valorar el Juego 1: Narración Libre

Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de creatividad
Real	1	2	3	4	Imaginario
Cuando existe en nuestro mundo.	Todos los elementos que aparecen en el relato son reales.	Aparece al menos, un elemento imaginario que acompañe a lo real.	Predominan los elementos fantasiosos en el relato.	Todos los elementos (personajes, escenario, argumento) que aparecen en la narración son imaginarios.	Solo existe en nuestra imaginación. Desprovisto de realidad. Relativo a lo fantástico, irreal, utópico o ilusorio
Cuidado con “falso imaginario”, son recuerdos de la memoria. Si aparece en el relato un ser ficticio pero ya creado, tenemos que ser conscientes que no es un personaje imaginado personalmente. Ej.: una sirena, ninfa, Papá Noel, o personajes televisivos (Asterix, Tarzán). Se le otorgará una puntuación de uno.					
Transparencia	1	2	3	4	Opacidad
Relación directa entre significante y significado. El texto no da lugar a interpretaciones, ya que es claro y transparente.	El texto no da lugar a distintas interpretaciones. Sus elementos tienen claridad absoluta.	Existe algún elemento que necesita de explicación, ya que da lugar a diversas interpretaciones	Aparecen elementos que dan lugar a distintas interpretaciones	Abundan los elementos que dan lugar a múltiples interpretaciones. El lector necesitaría de una descripción para poder ser entendido.	Se utiliza un lenguaje figurado. No hay relación directa entre significante y significado.
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Sin novedad, se puede encontrar comúnmente.	El texto es trivial.	Recuerda la mayor parte a otros textos, pero tiene algunos puntos novedosos.	El ingenio narrativo es notable pero con algunos aspectos triviales.	El ingenio mental es sobresaliente a lo largo de la narración.	Relacionado con el ingenio, la sorpresa, lo personal y lo nuevo.
Rigidez	1	2	3	4	Flexibilidad
Constancia en la orientación del texto. El texto se desarrolla en base a la misma idea	Se desarrolla en base a una única idea.	Se distingue más de una idea y algún juego de palabras.	Se reconocen varias categorías de pensamiento. Ciertos juegos de palabras, salidas inesperadas y coord.	Gran variedad de ideas en el texto. Existencia de asociaciones, juegos de palabras, salidas inesperadas y coordinaciones ilegales	Relativo a la divergencia. Existencia de categorías/ ideas distintas en el texto
Integración estática	1	2	3	4	Integración dinámica
El texto está desprovisto de unidad y armonía	No hay coherencia y relación entre los elementos que componen el texto	Existen elementos desconectados y al margen del conjunto narrativo	La mayoría de elementos encuentran integrados guardando una coherencia interna.	Integración total de todos los elementos de la narración.	El texto en su conjunto goza de unidad.

Fuente: elaboración propia

Para el Juego 2, se ha diseñado otra rúbrica, los *criterios de evaluación* empleados para valorar este ejercicio son el imaginario y la originalidad. La elección de estos dos ítems no ha sido aleatoria, se debe a que en la palabra/definición inventada únicamente se pueden manifestar estos elementos, respecto a los definidos por Desrosiers (1978). Al no tratarse de una narración, se restringe solo a los citados indicadores.

De modo análogo al juego anterior, se presentan cinco niveles de logro, de nuevo, cuanto más cercano se encuentre del cinco más se acerca a la creatividad verbal, mientras que si se ubica cerca al uno se relaciona con el lenguaje cotidiano. Cada nivel de logro posee sus respectivos descriptores (ver Tabla 11).

Tabla 11

Rúbrica para valorar Juego2: Diccionario

Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de Creatividad
	1	2	3	4	
Real					Imaginario
Cuando existe en nuestro mundo.	La palabra y el significado son reales.	La palabra y el significado hacen referencia a elementos reales, pero algo inverosímiles en nuestro mundo.	La palabra y/o el significado tienen algunos elementos mágicos.	La palabra inventada y el significado son imaginarios, no existen en nuestra realidad	Solo existe en nuestra imaginación. Desprovisto de realidad. Relativo a lo fantasioso, irreal, utópico o ilusorio.
Trivialidad					Originalidad
Sin novedad, se puede encontrar comúnmente.	La palabra y su significado existen en nuestro diccionario o nos recuerda algún vocablo similar.	La palabra inventada (novedosa) pero el significado es completamente trivial o viceversa.	La palabra inventada (novedosa), posee algunos elementos de la realidad o viceversa.	La palabra inventada y su significado son novedosos e ingeniosos.	Relacionado con el ingenio, la sorpresa, lo personal y lo nuevo.

Los dos juegos propuestos, así como las rúbricas para su evaluación, permiten que los docentes apliquen dichos juegos como si de una tarea más de clase se tratara, ofreciendo un instrumento de valoración para una corrección sencilla y rápida de la creatividad verbal. Se aporta la plantilla de corrección a emplear para el profesorado para la corrección de narraciones libres y palabras inventadas (Tabla 12).

Tabla 12

Plantilla de corrección para la prueba diseñada

Nombre/número del alumno: _____					
RELATO					
Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de creatividad
Real	1	2	3	4	Imaginario
Transparencia	1	2	3	4	Opacidad
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Rigidez	1	2	3	4	Flexibilidad
Integración estática	1	2	3	4	Integración dinámica
Suma total del relato:					
DICCIONARIO					
Indicadores de convencionalidad	Niveles de logro				Indicadores de creatividad
Real	1	2	3	4	Imaginario
Trivialidad	1	2	3	4	Originalidad
Suma total del relato:					
Observaciones:					

3. LA CREATIVIDAD VERBAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE EL PRISMA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Sin duda, en el presente trabajo, se pretende educar desde el enfoque de *psicología positiva*, como ya ha sido manifestado a lo largo de los capítulos anteriores. Por este motivo, será necesario analizar cómo se vincula la creatividad verbal desde el enfoque de enseñanza basado en la psicología positiva.

Antes de profundizar en este apartado, surge un interrogante: ¿por qué estimular la creatividad verbal en las aulas de Educación Primaria? Para Hernández (2005) existe una estrecha relación entre creatividad verbal y desarrollo cognitivo. Este autor afirma que la creatividad debería formar parte del proceso de escritura, ya que así se tendría la oportunidad de jugar con el lenguaje, con el fin de contribuir al desarrollo cognitivo. Klimenko (2008) sostiene que la creatividad implica el desarrollo de muchas habilidades cognitivas y meta-cognitivas, destrezas, conocimientos, orientaciones motivacionales, actitudes emocionales, características personales, etc.

En otra línea, Franco (2004) considera que la creatividad verbal al ser característica innata (presente en todos los individuos) y al ser una potencialidad susceptible de desarrollo en función de las condiciones ambientales, su estimulación es imprescindible desde las primeras edades. La escuela es el lugar por excelencia, ya que es el lugar de formación del niño y si proviene de un hogar donde no se le ha estimulado, es el momento oportuno para contrarrestar esas influencias negativas.

Fomentar la creatividad verbal en las aulas es condición indispensable para el desarrollo pleno del individuo, pero *¿cómo se estimula la creatividad verbal?*

Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) afirman que no existe una manera particular para estimular la creatividad, dado que no se trata pues de incorporar técnicas nuevas. Desde su concepción creen que se trata más de un proceso didáctico creativo que consiste en trasladar al comportamiento didáctico del profesor cierta manera de actuar en los ambientes educativos. Teniendo en cuenta este principio, si sería conveniente hacer alusión a algunos elementos que facilitarían la estimulación de la creatividad verbal.

Desde esta propuesta, se aboga por estimular la creatividad verbal a través del acto de *escritura creativa*.

Siguiendo a Chomsky (1968), Smith (1978) y Goodman (1982) la escritura puede definirse como el sistema de representación de del lenguaje, a la que cada representación gráfica le corresponde un significado, en el que existe una serie de normas y características propias en función de las distintas situaciones de comunicación (citado por Roca, Simó, Solsona., González, y Rabasa, 1995). Sin embargo, desde esta postura no se invita a que los alumnos reescriban fragmentos literarios y escriban mecánicamente. Se descarta la repetición de frases, la copia, la composición, el calcado, etc. Se intenta que organicen las ideas, construyan textos con coherencia lógica y produzcan textos originales, solo así se crearán las condiciones necesarias para el desarrollo de la creatividad verbal en las aulas.

Advertir que no es tarea fácil cultivar la creatividad verbal en el alumnado, ya que uno de los problemas que prevalecen en la escritura es que los alumnos se aburren al escribir, precisamente, por no saber qué redactar. Bruno, González y Fernández (2009) destacan como a menudo los alumnos relacionan el concepto de escritura con redactar, apareciendo *blancos de imaginación* al bloquearse frente a un soporte vacío, donde además se les exige ser originales y creativos. Timbal-Duclaux (2004) muestra entre las dificultades de escribir la tendencia a perder el ánimo y no repetirse. Además, señala que estos problemas suceden desde las edades más tempranas hasta los universitarios, porque aprender a escribir es algo más que copiar una serie de grafías, por tanto, escribir significa aprender a organizar ideas y enseñar a utilizar la lengua como medio para expresar emociones, pensamientos y opiniones, al tiempo que se invita a los alumnos a experimentar con el lenguaje, fomentando su potencial creativo.

De esta forma, y respondiendo a la primera pregunta formulada, trabajar la creatividad verbal en las aulas se justifica desde una doble perspectiva. En primer lugar, desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y Literatura, a fin de alejarnos de la escritura mecánica (desarrollando la verdadera competencia comunicativa). En segundo lugar, desde el enfoque de la psicología positiva, ya que emerge como una fortaleza para alcanzar el estado de bienestar que nos propone Carr (2007).

Teniendo en cuenta qué se entiende por *creatividad verbal* (desarrollada en las aulas a través de la escritura creativa), así como las *fortalezas* y *virtudes* que Peterson y Seligman (2004) proponen, emerge la posible alianza y relación entre escritura creativa en el ámbito de la psicología positiva. Recordando las variables que postula la psicología positiva (emociones, fortalezas, *fluir*, resiliencia, instituciones positivas...), cabe plantearse en qué medida la escritura como expresión verbal creativa puede ayudar a tratar estos tres ámbitos de estudio de la psicología positiva y así alcanzar el estado de bienestar y el equilibrio emocional. Posteriormente, se analizarán los cinco pilares y otras de sus variables.

En relación al ámbito de las *emociones*, se puede ver como la escritura creativa es un medio eficaz para transmitir nuestros sentimientos, ideas y emociones. A su vez, las metáforas permiten a los niños comunicar sus experiencias vividas y sus recuerdos, siendo éstas a veces la única manera de expresar lo que quieren decir (Wirmer, 1988). Sin duda, la escritura tiene funciones terapéuticas, de acuerdo con Lanza (2007), podemos decir que la escritura tiene funciones reflexivas y de autorregulación emocional, debido a que permiten observar los propios miedos, obsesiones, fobias, traumas, prejuicios, etc. Quizá el acto de escritura creativa que se les proponga a los alumnos desde la escuela, sea el único momento donde los niños puedan sentir las condiciones y el clima necesario para expresar sus emociones.

En las investigaciones que realizan De Gueller y Bollasina (2010, p. 67) recogen en palabras de sus participantes:

La escritura es una forma de expresar, ya sea sentimientos o anhelos, crear e imaginar, [es] un modo de expresar mi interior, mis afectos y emociones, por eso [la] considero algo íntimo que me permite crear mundos y relaciones imaginaria.

Parece ponerse de manifiesto, la importancia de la escritura creativa para abordar las emociones presentes en todos los seres humanos, incluidos los niños. Sin embargo, Cerrillo y Yubero (2003) manifiestan que debería de primar más la *escritura creativa* en niños de Educación Primaria como medio para expresar y transmitir las *emociones*.

De acuerdo a las *fortalezas y virtudes*, la escritura creativa cobra especial relevancia. Cabe recordar cómo las fortalezas son comunes a todos. Por tanto, la fortaleza de la creatividad, correspondiente a la virtud de la *sabiduría*, también será común a todos los individuos, en este caso, a todos los niños. No obstante, *¿qué relación existe entre lenguaje, creatividad y fortalezas?*

Precisar que para Piaget los enemigos del lenguaje creativo son el bajo grado de dinamismo y vitalidad (contemplada como fortaleza para Peterson y Seligman, 2003). De esta forma, las personas dinámicas tienden a hacer prevalecer la asimilación, mientras que las menos vitales se dirigen hacia la acomodación. Es decir, las personas pasivas, se dejan dominar por el lenguaje existente y a copiar modelos lingüísticos existentes, en lugar de innovar.

Tomando como referencia esta afirmación, surge la siguiente cuestión: *¿podrá ser la escritura creativa también un medio para favorecer la adquisición de las distintas fortalezas y virtudes, tales como la vitalidad?, ¿si en las aulas nos preocupamos por cultivar fortalezas como la curiosidad, la vitalidad, el deseo de aprender “crearemos” personas más creativas lingüísticamente?, ¿la creatividad verbal es dependiente de las fortalezas personales, o viceversa?* No existen estudios que den respuesta a los interrogantes planteados, pero estudios afines demuestran como los niños con trastornos en la escritura con un nivel cognitivo adecuado presentan indicios de timidez, tendencia a los retraimientos, dificultades para relacionarse y en definitiva inestabilidad emocional (Levin y Contini de González, 2004).

Desde este enfoque, las posibilidades de la escritura creativa no se limitan únicamente para trabajar la creatividad como fortaleza en sí misma (conocimiento y sabiduría), sino que sus posibilidades van más allá. Se considera la creatividad puede ser el camino para abordar el resto de virtudes. Pero, *¿cómo el acto de escritura creativa permite abordar las fortalezas presentes en cada persona?*

En este contexto, se puede decir que son dos vías las que permiten trabajar las fortalezas. En un primer lugar, a través de los textos que se creen se pondrá de manifiesto una serie de valores, así como de fortalezas psicológicas y personales. Los

modos de actuar de los personajes en los relatos es un ejercicio de reflexión para el escritor, ya que permite meditar acerca de las consecuencias que se derivan de una forma de actuar u otro (Sandoval, Carpena y López, 2013). Es decir, las conductas de los personajes y las características escogidas de forma intencional por el autor le permitirán recalculiar los diferentes acontecimientos y consecuencias posibles (más o menos verosímiles).

Por ejemplo, los personajes creados e historias inventadas afrontan situaciones adversas y se ponen de manifiesto la valentía y la vitalidad o integridad (coraje) o por el contrario pueden ser personajes espirituales, prudentes y esperanzadores (transcendencia). Asimismo, se puede trabajar la justicia dado que los personajes creados responden a una ética determinada, incluso cuando se elabora el personaje que corresponde al rol malvado, se está diferenciando entre lo moralmente correcto y justo frente a las conductas que no lo son, o cuando se diseña el personaje caracterizado como líder, etc. Las combinaciones pueden ser muy variadas. De igual modo, se encuentra presente en la virtud de la templanza, pues al definir el carácter de cada personaje, se busca como éste debe de actuar de acuerdo con la personalidad que le define y no puede llevarse por otros impulsos que no son propios de su carácter (autorregulación).

En segundo lugar, se puede considerar que el acto de escritura creativa conlleva implícita la activación de algunas fortalezas. A continuación, se analiza en qué medida se pueden desarrollar las distintas *virtudes* a través del ejercicio de creación de textos libres.

Crear un texto creativo, implica poseer una perspectiva amplia, ya que implica establecer relaciones inusuales en el relato dotando así al texto de una originalidad particular, engendrado desde él la *curiosidad* por el mundo que nos rodea y el *deseo de aprender* (cuantas más experiencias vivenciales se tengan más posibilidades cognitivas habrá de producir algo).

No se debe olvidar que el ejercicio de la escritura creativa, para que este produzca un resultado, requiere de persistencia. Si el aprendizaje de la lectura no se realiza en un solo día, escribir relatos creativos tampoco se reduce a un ejercicio puntual, se precisa

esfuerzo y constancia, al tiempo que puede activar la vitalidad del autor. La activación de estas fortalezas alude a la virtud alusiva al coraje.

A menudo cuando escribes lo haces para ti, por lo que se desarrolla la confianza en uno mismo y la autodeterminación (amor), al no temer a la creación. Sin embargo, también se escribe para los demás (generosidad, amabilidad), en cierta medida se busca esa aprobación social (lleva implícita cierta inteligencia social), ya que el texto creativo busca sorprender al lector. A través de estas fortalezas se trabaja la virtud correspondiente a humanidad.

La escritura puede tener funciones terapéuticas (Pennebaker, 1997), relacionado con esta idea, se deduce que el acto de escritura presenta un ejercicio de autorregulación, mientras se escribe la persona es capaz de autorregular sus sentimientos, activándose la virtud de la templanza.

El acto de escritura creativa, implica el uso de un lenguaje figurado, donde se manifiesta la capacidad estética a nivel lingüístico, al fin y al cabo se busca la belleza del relato. Incluso se podría afirmar que el escribir se relaciona más con un acto de espiritualidad, al expresar parte de ellos en el folio en blanco. Se desarrolla la virtud correspondiente a la trascendencia.

Hasta aquí se ha ofrecido, en qué medida correlaciona escritura creativa con las fortalezas psicológicas, desde nuestra óptica. Por ello, se hace imprescindible educar en las escuelas para la creatividad verbal, así como para la presencia de las distintas fortalezas en el alumnado.

En relación al *compromiso* (segundo pilar desde la teoría del PERMA), la creatividad verbal se verá reforzada en la medida que el alumno es responsable de su producción creativa y se esfuerza en ella. Este compromiso deberá caracterizarse por el afán de descubrimiento y la pasión por el trabajo en sí (Robinson y Aronica, 2015).

De acuerdo con *relaciones*, éste converge en gran medida, con las instituciones positivas y el tipo de relaciones que se producen en ellas. Por tanto, la creatividad se

entremezcla con las relaciones sociales, en la medida que existen relaciones positivas en las escuelas (alegría, afectividad, optimismo...) se cultivan elementos para propiciar el ambiente adecuado para que emerja la creatividad. Correspondiente al cuarto pilar (significado), el acto de creatividad deberá de nacer bajo un propósito interno, no como algo impuesto por el docente. En la medida que el alumno crea, imagina e inventa algo nuevo, está trabajando su “yo interior” y encontrando un significado a sus producciones.

En relación al éxito y sentido de logro, a menudo el proceso creativo finaliza en una producción (en este caso de tipo narrativo), ya sabemos que el acto de escritura creativa no está ligado necesariamente al ejercicio de escritura profesional, pero esto no está reñido para que el alumno posea un sentido de logro (éxito) cuando ha realizado algo por él mismo y que es diferente al resto (original).

Relacionado con las *instituciones positivas* (escuela positiva), cabe cuestionarse, la relación que puede existir entre el cultivo de la creatividad verbal y el clima escolar. En primer lugar, se hará una breve revisión sobre la relación existente entre la creatividad y el clima escolar. En un segundo plano, se mostrará el vínculo existente entre la creatividad y la mejora del clima escolar.

Para que la creatividad verbal emerja en todos los estudiantes será condición indispensable que exista un clima que permita el desarrollo de ésta. De acuerdo con Rodríguez (1994) la escuela formalista, rígida, autoritaria y obsesionada no promoverá el espíritu creativo. Siguiendo el hilo argumental de este autor y desde la óptica de la creatividad verbal, Rodríguez confirma que un lenguaje creativo supone una buena dosis de educación escolar sistemática, pero el mero hecho de acudir a la escuela no es garantía de nada.

Aunque nos encontramos en el siglo XXI, y hace un par de décadas de la afirmación de Rodríguez (1994), hoy día nos ubicamos en un punto muy similar. No podemos suponer que todas las escuelas de nuestro país potencian la creatividad. Por ello, se debe de seguir esta ardua tarea. A raíz de esto, surge la siguiente cuestión: ¿qué elementos o factores caracterizan a la escuela creativa?

De acuerdo con Navarro (2008) la creatividad emerge cuando se potencia en el aula la motivación interna, el desarrollo de la curiosidad, se trabajan las analogías y se emplea el error como estrategias. Al tiempo que se promueve el uso de preguntas como motor de aprendizaje, se trabaja la atención de los alumnos junto a una actitud exploratoria y se mantiene una buena relación con los padres de los alumnos. Sin duda, la creatividad estará presente en la medida que se promueve el aprendizaje significativo.

Se coincide, por tanto, con las aportaciones realizadas por Navarro (2008). Sin embargo, a pesar de esta conformidad, se podrían añadir algunos elementos más a esta lista. Mencionar, que los factores añadidos son extraídos de las ideas que sustentan a la psicología positiva y en definitiva, de nuestra forma de entender la enseñanza. Puesto que se considera que un ambiente escolar positivo, que apuesta por cultivar la psicología positiva, propiciará un entorno creativo a nivel de aula. De esta forma se añade como:

- Propiciar condiciones para que emerja el *efecto flow*. Cuando el tiempo fluye, la creatividad emerge. De hecho, Garaigordobil y Pérez (2002), Torrance (1974), Wallach y Kogan (1965) manifiestan que las personas que puntúan más alto en creatividad presentan mayor relajamiento y distensión.
- Promover el *optimismo* y la *alegría* en los alumnos (Carpena, 2014).
- Desarrollar el equilibrio de las *fortalezas* y virtudes. La optimización de determinadas fortalezas como la vitalidad se aleja de la acomodación y del lenguaje convencional.
- Fomentar la *autonomía* y el *sentido de logro*. Crear un texto creativo es una tarea de elaboración propia, por lo que requiere ser independiente en el acto de escritura y quedar satisfecho con lo escrito.
- Cuidar las relaciones entre los alumnos, así como con el profesorado y la institución escolar, en general. Este elemento afecta a los demás indicadores señalados.

Una vez señalados los factores escolares que inciden y son promotores del desarrollo de la creatividad, se procedería a analizar cómo influye la presencia de la creatividad en el clima escolar.

Garaigordobil y Pérez (2002) en sus estudios de creatividad verbal y socialización en el aula, implementa un programa para el desarrollo de la creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad verbales). En esta investigación no sólo se evidencia una significativa mejora de la creatividad verbal, sino un importante efecto en la conducta social del aula, junto a conductas relacionadas con aspectos facilitadores de la socialización tales como conductas de liderazgo, jovialidad y respeto-autocontrol.

En conclusión, se puede afirmar que un clima positivo propicia que los alumnos desarrollen su potencial creativo. Si bien, cuando se trabaja la creatividad en los alumnos, ésta a su vez tiene un impacto directo sobre el clima escolar. Se hablaría así de un bucle que se retroalimenta. Si existen condiciones estimulantes en el aula emerge la creatividad en los alumnos. Al igual que si se desarrolla la creatividad se favorece el clima social de los estudiantes, siendo éste más positivo y creando dichas condiciones estimulantes.

Por otro lado, como ya se ha mencionado, la psicología positiva incluye en su campo de estudio conceptos como: resiliencia, flow, humor, ¿la escritura creativa también se relaciona con estos términos afines?

Nos atrevemos a afirmar que la escritura creativa fortalece la capacidad no sólo de resistencia, sino de *resiliencia*. De hecho, Bruder (2007) habla de la capacidad de los cuentos terapéuticos como medio para fortalecer la resiliencia de los alumnos. Pero desde nuestro punto de vista, no se debe tanto a la utilización de la narración infantil como recurso, sino el tratamiento que se realiza a través de él. Así pues, será ese ejercicio de escritura creativa la que permitirá trabajar la resiliencia. Véanse las obras: *El diario de Ana Frank* (1947) o *Don Quijote de la Mancha* (1615).

Respecto al concepto de flow, tal y como se ha indicado anteriormente, el acto de escritura creativa no podrá darse si el sujeto está inhibido ante el folio en blanco, debe de experimentar el disfrute del ejercicio. En relación al término de humor, según Torres (2009, p. 299).

El humor es el camino del pensamiento creativo por excelencia, porque es la única forma natural por la cual la mente construye un camino “lateral” de asociación y metáfora

insólita, que evita y sobrepasa la censura. El ejercicio intelectual del humor se dispara en una emoción placentera, que recorre la mente de lado a lado y emerge como sonrisa.

Esta misma tesis es sostenida por Carpena y López (2012), quienes relacionan la creatividad, el humor y la resiliencia al considerar que estos tres factores interrelacionan en pacientes hospitalizados. Teniendo en cuenta dichas afirmaciones, se considera cómo la creatividad en su aspecto verbal también se relaciona con el humor.

Tal y como se ha podido analizar, psicología positiva y creatividad, parecen compartir algunos aspectos en común, ya que el tratamiento de la creatividad implica el desarrollo de fortalezas, emociones, resiliencia, experiencias de fluidez, etc. Esto lleva a concluir que el ejercicio de escritura creativa es una herramienta maravilla en las aulas para educar desde el prisma de la psicología positiva.

4. CONCLUSIONES

El estudio de la creatividad presenta un largo recorrido en el campo tanto psicológico como educativo, tal y como se ha reflejado a lo largo de estos apartados. No obstante, la parte de creatividad verbal tiene sus límites difusos, en tanto definición y pruebas que la evalúan. Por este motivo, se ha realizado una revisión teórica acerca de su concepto e instrumentos de evaluación, para así proponer nuestra definición de creatividad verbal y una prueba de fácil aplicación y corrección. De acuerdo con Robinson y Aronica (2015, p. 168) “cultivar la creatividad es uno de los retos más interesantes para cada profesor”. Sin embargo, nuestras pretensiones no finalizan ahí. Se considera como los maestros no solo deben disponer de recursos que permitan fomentar la creatividad verbal en el aula (por ejemplo, *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari, 2002), sino también deben de disponer de los elementos y herramientas que permitan su valoración.

Además, se sostiene que la creatividad lingüística no parece responder de igual manera que la creatividad narrativa, conformando ambas la creatividad verbal. Por otro lado, se pone de manifiesto la necesidad de que profesores no solo eduquen para la creatividad en general, sino también para la creatividad en producciones narrativas. No se trata de enseñar a los niños a realizar producciones literarias correctas, dado que no

se pretende que sean escritores profesionales. Se pretende que los docentes sean los mediadores entre el pensamiento creativo de los niños y la composición escrita.

Por tanto, desde nuestra perspectiva, la tarea del docente se centrará en fomentar la escritura creativa en contraposición a la escritura mecanizada y reproductiva. Esta forma de trabajo, será adoptada para todos los alumnos dado que en consonancia con las ideas sostenidas en este trabajo todos los alumnos poseen ciertos niveles de creatividad. Esto implica que no solo los alumnos de altas capacidades podrán participar en los programas o proyectos de creatividad que desarrollan los centros educativos para dar respuesta al alumnado diagnosticado con alta habilidad. De esta manera, tanto alumnos de altas capacidades como aquellos que no las posean podrán trabajar su capacidad creativa de carácter verbal.

El acto de escritura creativa permite poner de manifiesto, algunos de los principios que enuncia la psicología positiva como son: creatividad, fortalezas, emociones, resiliencia, flow y humor. De esta forma, los beneficios de fomentar una escritura creativa en las aulas de Educación Primaria, toman una doble fundamentación. Por un lado, formar a alumnos competentes desde el punto de vista lingüístico. Por otro lado, abordar distintos aspectos de la psicología positiva que permitan alcanzar el bienestar.

La alianza entre escritura creativa y psicología positiva es posible. No obstante, se necesita de algún recurso que promueva la escritura creativa. Desde nuestra concepción, se aboga por las diversas potencialidades que poseen los cuentos. Consideramos como la magia de los cuentos y la creatividad que se encierra en ellos, conecta con los diferentes puntos de la psicología positiva. En este sentido, en el próximo capítulo se estudian las posibilidades de abordar la psicología positiva a través de este subgénero literario.

**CAPÍTULO IV. EL CUENTO CLÁSICO: UN
RECURSO PROMOTOR DE LA PSICOLOGÍA
POSITIVA EN EL AULA**

**CAPÍTULO IV. EL CUENTO CLÁSICO: UN RECURSO PROMOTOR DE LA
PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL AULA**

*Mundos imaginarios, personajes
fantásticos, aprendizajes creativos.*

INTRODUCCIÓN

Erase una vez es una expresión conocida por todos y prácticamente universal. A menudo, se relaciona con el comienzo de una narración infantil, la cual nos sumergirá en un entramado de fantasía, sucesos felices o no tan felices. Si se analiza dicha expresión, se observa que ésta hace alusión a un tiempo pasado bastante antiguo y de ubicación imprecisa. Esta fórmula de origen popular, probablemente, nos ha acompañado desde nuestros primeros pasos, en nuestras primeras lecturas o antes de irnos a dormir. Sin embargo, estas tres palabras no solo indican el inicio de un cuento, sino que son el principio de un universo maravilloso y nos brindan un abanico multicolor de recursos pedagógicos para ser utilizados en las aulas. En realidad, el gran potencial de los cuentos comienza tras su lectura y tras la palabra fin, dado que las posibilidades didácticas son abundantes.

Aunque los cuentos parezcan simples historias para los más pequeños, señalar que las posibilidades que ofrecen son muy variadas y casi ilimitadas. Para Pelegrín (1984), el libro infantil proporciona un ejemplo de su función como lectura educativa tanto para los lectores más pequeños como para los mayores. De acuerdo a este planteamiento, no tiene sentido limitar los cuentos únicamente a la etapa de Educación Infantil. Tal y como afirma Kieran Egan(1994), los cuentos son unas herramientas con gran potencial para organizar y comunicar los significados de una manera muy eficaz.

A pesar del reconocido carácter educativo que poseen los cuentos, la realidad educativa en Educación Primaria es bien distinta, ya que a menudo el potencial de éstos queda reducido a trabajar únicamente la comprensión lectora. Mientras que en Educación Infantil se encuentra como vehículo globalizador de los aprendizajes (Pineda, 2009) en

posteriores etapas educativas los profesores proponen lecturas de cuentos que tras su lectura quedan ahí, sin aprovechar todo el potencial de aprendizaje que éstos presentan (Sandoval y Encabo, 2012); por lo que los cuentos se convierten en lecturas aisladas del resto de contenidos. Goodman (1990), Charmeaux (1992) y Camps (2004) consideran que es un error ofrecer a los alumnos lecturas fragmentadas. En este sentido, Pérez Esteve (2008) señala la importancia de desarrollar la comprensión lectora para aprender y disfrutar de la lengua, dado que no solo necesitamos enseñar a leer, sino enseñar a utilizar la lengua como medio para expresar emociones, pensamientos y opiniones.

En esta misma línea, Unda (2002) también manifiesta que no todos los docentes utilizan el cuento en sus clases y que frecuentemente éstos reducen su potencial pedagógico. De hecho, la autora afirma que ha descubierto las posibilidades didácticas de los cuentos en su búsqueda de renovación pedagógica. Desde aquí, se insta a los docentes a que incorporen los cuentos en sus clases, puesto que a lo largo del próximo apartado quedarán reflejadas las múltiples ventajas que este recurso literario presenta. No hace falta esperar a que los docentes decidan realizar una innovación metodológica en sus aulas para que decidan incorporar dicho recurso.

Morote (2008) señala la necesidad de motivar a los maestros especialistas en Educación Primaria y a valorar el cuento de tradición oral, ya que constituye algo esencial, tanto para su educación lingüística y literaria, como para la propia vida de los alumnos. Debemos ser conscientes que cuando los cuentos son narrados a los niños, éstos están en periodo de formación y es posible que encuentren en los cuentos la comprensión y la comunicación que a veces, les puede negar la realidad en que se mueven.

Asimismo, la autora sostiene que hay que invitar a los alumnos a sumergirse en la magia de cuentos como algo vital. Escuchar, leer y comprender los grandes cuentos de la Literatura Universal, procedentes en su mayoría de la tradición oral, es una necesidad para aprender la lengua, para fomentar la imaginación, para aumentar la sensibilidad. Sin duda, los cuentos de tradición oral y los literarios dan una lección de vida, en la que se intercala lo social con lo cómico, lo real con lo maravilloso, lo escatológico con lo sentimental y con la alegría de recordar y al mismo tiempo de compartir el recuerdo.

Dejando al margen la escuela, otro de los problemas latentes es que lo que a priori se podría considerar como una premisa básica acerca del vínculo entre narraciones infantiles, padres e hijos. En la actualidad, tal afirmación queda algo desdibujada. A pesar de que todos hemos crecido con los cuentos que nos contaban nuestros padres, hoy en día, la situación es bien distinta, parece que los padres ya no tienen tiempo para narrar cuentos a sus hijos. De hecho, Felipe Alleinde señala que una de las causas de la decadencia de la lectura es la desaparición de las historias contadas por los padres a sus hijos (citado por Chacón, 1993).

Junto a este hecho, se observa la pérdida del valor de la lectura, la cual se da ligada a la fuerte influencia de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. Esta misma idea queda recogida por Trigo, Aller y Márquez (1997) quienes realizan un estudio a 2348 alumnos de Educación Primaria. En dicha investigación se contrasta el poco interés por la lectura relacionado con el mayor uso de los medios audiovisuales en su vida cotidiana. Estos autores afirman que a la mayoría de los alumnos de Educación Primaria les gustan los cuentos, pero que aumenta el alejamiento progresivo de esta lectura en alumnos de más edad, ligado entre otros factores a una inadecuada selección de los textos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se resume el panorama actual de la siguiente forma: por un lado, la lectura va decayendo en las nuevas generaciones, mientras que por otro lado, en las escuelas no se conoce el real potencial pedagógico que presentan los cuentos (Sandoval, 2012). De esta manera, Egan (1991) reconoce que aunque abundan los escritos pedagógicos sobre los cuentos y la investigación acerca de la comprensión lectora de los niños que los utilizan, existe menos bibliografía de cómo pueden utilizarse las características formales de los cuentos para enseñar cualquier tipo de contenido curricular y sus implicaciones para el conjunto del currículum.

Según Camps (2004), con respecto a las investigaciones realizadas en nuestro país acerca de la Didáctica de la Lengua, afirma que, en general, en España se dispone de poca investigación que haga referencia a lo que realmente sucede en el aula. Esta autora señala que existe una gran escasez de conocimientos referidos a cómo se construye el conocimiento verbal, qué relación se establece entre los modelos de enseñanza y procesos de aprendizaje, qué incidencia tienen en la interacción los diferentes tipos de

materiales, cómo se pueden adecuar las programaciones, qué estrategias son más adecuadas para promover los usos formales de la lengua, etc.

Toda esta problemática lleva a plantear la necesidad de un cambio, podemos y debemos cambiar lo que hacemos. Por tanto, a raíz de la problemática puesta de manifiesto y basada en el modelo educativo de la psicología positiva nace esta propuesta. Se considera como el cuento clásico permite desarrollar desde hábitos de lectura hasta integrar aprendizajes curriculares y emocionales (Sandoval, Carpena y López, 2013). En este capítulo, se presenta una revisión acerca del potencial educativo de la narración infantil en las aulas de Educación Primaria y las posibilidades que emergen dentro del enfoque de la psicología positiva, junto a una propuesta de intervención fundamentada en las ideas anteriores.

1. LA MAGIA DEL CUENTO CLÁSICO EN LAS AULAS

El tratamiento del cuento en las aulas de Educación Primaria no es causa del azar, su trayectoria en el ámbito educativo es muy extensa, tal y como se analiza a continuación. Por ello, se exponen las razones de porqué extender este recurso a las aulas de Educación Primaria, a fin de que éste no sea solo un recurso limitado a la etapa de Educación Infantil, dado que presenta múltiples posibilidades didácticas. No obstante, en primer lugar, se considera acertado delimitar este género frente a otros géneros literarios como pueden ser la novela y la poesía. Posteriormente, se hace un breve análisis acerca de la presencia del cuento en el currículum LOMCE (2013) y se finaliza ofreciendo unas pautas de actuación para el maestro que ha de respetar para el éxito de este recurso en el aula.

1.1. Conceptualización

Existen diversas acepciones referidas al concepto de cuento, si bien el problema radica en que la mayoría de sus definiciones son muy subjetivas. De hecho, Catharina V. de Vallejo señala que las definiciones existentes son poco claras y ambiguas, existiendo más comparaciones y metáforas que definiciones conceptuales en sí mismas (citado por Vidal, 2006).

Por tanto, el término cuento es muy difícil de definir categóricamente. Quizá la dificultad de hallar una definición única se halla vinculada a la existencia de una pluralidad de formas cuentísticas (Ramón, 2004). Propp (1980) señala que el cuento es tan rico y multiforme que resulta imposible estudiar toda su fenomenología por completo.

Entre las múltiples definiciones ofrecidas por diversos especialistas, siguiendo a Seymour Menton (1972) podríamos definirlo como una narración fingida completa o en parte y breve. Para Anderson (1979), de un modo más concreto y tras estudiar las definiciones dadas hasta el momento considera que:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción- cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas, consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (Anderson 1979, p. 52).

Onieva (1992) distingue que los elementos fundamentales del cuento son cuatro: la narración, el carácter ficticio, la procedencia tradicional y su poca extensión. Mientras que BaqueroGoyanes (1998) considera que el cuento expresa emociones y es un género que se encuentra entre la poesía y la novela, con un matiz semipoético y seminovelesco. Julio Cortázar (1994) define el cuento en comparación con la novela. Para ello, recurre a la comparación foto- película, considerando el cuento como una fotografía y la novela como una película.

Una definición muy completa la proporciona Sobejano (1994) quien define al cuento como un suceso donde se representan los valores de la vida real y en ocasiones la iluminan moralmente. Mientras que Gally (2003) sostiene que es una obra de arte de calidad estética, donde se conjugan elementos como personajes, estructura, estilo, ritmo,...

De acuerdo a las definiciones dadas anteriormente, aquí en este trabajo, se define a este género como relato breve de carácter ficticio donde se transmiten una serie de valores o enseñanzas morales. Normalmente, se encuentran escritos para un público infantil, a pesar de que sus finales no siempre son bienaventurados. Pero tal y como se

ha advertido anteriormente, los cuentos gustan a públicos de todas las edades, ya que todos quedan sumergidos en su relato, sosteniendo su atención desde el principio hasta el fin. Se ha de mencionar que la variedad literaria sobre este género es múltiple, si bien, se puede encontrar un factor común en todos ellos, y es la magia que les envuelve.

Tal y como se ha advertido, la bibliografía de género es muy extensa. Hay dos grandes clasificaciones: el cuento popular (tradicional) y el cuento literario. A continuación, se detallan ambos subgéneros.

Se denomina cuento popular aquel que se transmite de forma oral y su autor es desconocido. Siguiendo a Onieva (1992), se emplea un lenguaje popular y con un carácter impersonal. La acción se sitúa en otro tiempo y espacio. En España, destaca el escritor Rodríguez Almodóvar (1984) quien ha contribuido, gracias a sus estudios y sus labores de investigación, a recuperar gran parte de nuestra tradición cuentística popular.

Por otro lado, se encuentra el cuento literario, que a diferencia del cuento popular, se ha transmitido mediante la escritura y suele ser de autor conocido. Se emplea un lenguaje culto y con carácter personal. Se encuadra en la realidad del autor, el medio de transmisión es escrito (Onieva, 1992). Destaca la figura del profesor Baquero (1998), quien considera el cuento como un género intermedio entre poesía y novela.

1.2. El valor educativo del cuento

A pesar de que, en ocasiones, en las escuelas, los cuentos sean relegados a un segundo plano, existe una inmensa bibliografía donde se enfatiza el valor educativo de este recurso.

Uno de los fines más explotados en las aulas de Educación Primaria es su uso para la adquisición de hábitos de lectura y como vehículo para favorecer la comprensión lectora. En esta primera línea, Philips y McNaughton (1990), Ferreiro (1997), Hemerick (1999), quienes realizaron estudios en México, Nueva Zelanda y Estados Unidos; coinciden en afirmar que la narración interactiva de cuentos influye positivamente en el proceso de adquisición de la lectura y motiva el interés del niño sobre el acto de leer independiente (citado por Santamaría, 2001). También existe consenso entre los

investigadores (Payne, Whitehurst et al., 1994; Wasik y Bond, 2001) con respecto a la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y de la escritura (citado por Borzone, 2005).

Del mismo modo, Villarroel (1997) enfatiza la importancia del por qué y para qué en las aulas de Educación Primaria. Entre las diversas razones mencionadas se señala el cuento como un facilitador de estrategias de comprensión, adquisición de vocabulario e incluso como medio ideal para favorecer el desarrollo integral del niño/a. Blanco (2009), en una línea paralela, reconoce las múltiples funciones que éste presenta; entre ellas, se defiende que es una importante herramienta para el aprendizaje, además de un instrumento motivador. Para Ortega y Tenorio (2006) este recurso fomenta la fantasía, la imaginación, la creatividad, el pensamiento divergente y la maduración global de la personalidad.

Otras investigaciones, Guzmán (2008), Díaz (2009), Fernández Serón (2010) y Nolasco (2012) coinciden en afirmar el papel relevante que desempeña el cuento en la escuela como instrumento de mediación de los aprendizajes. Se debe de ser conscientes que el cuento, debido a su gran potencial puede incorporarse en otras áreas del currículum, no sólo al área de Literatura y Lengua Castellana. En la Tabla 13, se recoge de forma sintetizada algunos de los múltiples estudios acerca de la validez del cuento en las distintas áreas curriculares, junto a diversas experiencias realizadas recientemente, en las que se ha introducido el cuento como medio para integrar otros aprendizajes. Cabe destacar que las áreas en las que ha cobrado especial relevancia el uso del cuento son el área de Inglés, puesto que contribuye a desarrollar las competencias comunicativas de la Lengua Extranjera; y el área de Educación Física, con la utilización del cuento motor.

Tabla 13
Estudios y experiencias del cuento en las distintas áreas del currículum

Nombre del estudio o experiencia	Desarrollo de la experiencia y conclusiones
Lengua Extranjera	
Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera (Barreras, 2007).	Este estudio pone de manifiesto como el cuento desarrolla las competencias comunicativas, dado que supone un ejemplo de <i>Input</i> para que el niño desarrolle sus propios mecanismos de aprendizaje.

La integración de la lectoescritura en Infantil y Primaria mediante el cuento en lengua inglesa (Pérez, 2007).	Pretende concienciar al profesorado de la importancia de la lectoescritura en el desarrollo cognitivo de la segunda lengua. Se proponen ejercicios para Infantil y Primaria tomando como recurso didáctico el cuento en lengua inglesa.
Un cuento signado en la clase de lengua extranjera (Navarro y Jiménez, 1999).	Durante la experiencia el nivel de atención se incrementó, aumentó la motivación además de un ambiente relajado.
Los cuentos en lengua extranjera: una buena excusa para la reflexión acerca de las actitudes, valores y temas transversales transmitidos a través de ellos (Vera, 2005).	El objetivo fundamental de este estudio es que el profesorado tome conciencia de que las actitudes, valores se transmiten en el cuento consciente o inconscientemente. Así como el tipo de cuentos que se puede trabajar en LE, finalizando con una propuesta didáctica para trabajar el cuento y los valores en clase de Inglés.
Otra forma de contar un cuento: Goldilocks and the three bears (Valdés, 2010).	A partir del cuento <i>Ricitos de Oro</i> , se consiguió un alto grado de motivación, Y les permitió a los alumnos mejorar inconscientemente su competencia comunicativa.
Educación Física	
Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación Infantil y Primaria (Iglesia, 2008).	A partir del cuento motor se trabajan las demás áreas gracias a la transversalidad del cuento y de la actividad física, siendo las sesiones vivas y dinámicas.
Creatividad y metodología activa: aplicación didáctica de un cuento motor. Zapatonos (Zagalaz y Cachón, 2010).	Consiste en la creación de un cuento y su aplicación motora. Permite el afianzamiento de los contenidos de las distintas áreas y de algunos valores, siendo este aprendizaje relevante, significativo y motivador.
El cuento-cuentos como propuesta interdisciplinar para Primaria. (Arteaga, Zagalaz y Cepero, 1999).	Se utiliza el cuento-cuentos para conseguir una enseñanza globalizada con el fin de propiciar el aprendizaje significativo de los alumnos.
El cuento motor y el yoga en la Enseñanza Primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física (Bravo y Pagazaurtundua, 2003).	A través del yoga y del cuento motor se trabajan el área de Educación Física logrando la interdisciplinariedad.
Ciencias de la Naturaleza	
¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? (Fernández Antelo, 2010).	Se trabaja el área de Ciencias de la Naturaleza a través de los cuentos, ya que son una herramienta excelente para abordar los contenidos de conocimiento, en este trabajo se consigue la interdisciplinariedad con las demás áreas del currículo.
Matemáticas	
El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos (Marín, 1999).	Se demuestra que la utilización del cuento como herramienta didáctica es un acierto en la enseñanza de Matemáticas, con niños/as de tres a ocho años.
Otros	
El cuento multimedia interactivo (Perceval y Tejedor, 2005).	Se reflexiona sobre las posibilidades educativas del cuento multimedia interactivo. Se reflexiona sobre las posibilidades educativas del cuento multimedia interactivo.

Secundaria	
Influencia de los cuentos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación de la tabla periódica en la química de noveno grado de educación básica (Kalkanis, García y Rodríguez, 2010).	La hipótesis general en la cual se establece que el cuento, como recurso didáctico, influye positivamente en la comprensión y aplicación de los contenidos de la Tabla Periódica resultó confirmada por las pruebas estadísticas correspondientes.
Enseñanzas universitarias.	
El cuento de Demonio de Maxwell, una Propuesta Didáctica para la Enseñanza de conceptos Básicos de Termodinámica (Viau y Moro, 2010).	Se utiliza " <i>El Demonio de Mawell</i> " de Gamow, para ser implementada en clases de la Asignatura Química. La narrativa puede ser un excelente vehículo del pensamiento científico, ya que además de favorecer la formación integral de los alumnos habida cuenta de la riqueza de disciplinas involucradas, contribuye con la formación en competencias profesionales, dado que fomenta una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades.

Fuente: elaboración propia

De esta forma, se concluye como el cuento es un gran recurso globalizador con independencia del área del currículo, tal y como se ha podido comprobar en esta tabla, dicho género literario tiene cabida en todas materias. Por otro lado, experiencias recientes como las aportadas por Vargas (2006) y Mingorance (2010) reflejan la utilidad del cuento para el tratamiento de los valores.

Frente a estas aportaciones, también se encuentran autores que emplean el cuento como medio para integrar otros aprendizajes. Martínez Soler (2002) realiza varias propuestas didácticas sobre cómo planificar el área de Lengua, basadas en la estructura de planificación que Nemirovsky (1999) aportó a los grupos de trabajo del profesorado implicado en los procesos formativos sobre "lenguaje escrito". En dichas propuestas plantea trabajar los aspectos lingüísticos: gramática, morfosintaxis, léxico... a través de los textos. Incluso realiza una secuencia didáctica sobre los cuentos clásicos en quinto curso de Educación de Primaria, durante un trimestre, en la que participaron las familias y alumnos de otros cursos de Educación Primaria.

De acuerdo con Pérez, Pérez y Sánchez (2013), el cuento es válido para trabajar la cooperación, la socialización, el trabajo en equipo, el conocimiento de sus propias capacidades así como la del resto de los compañeros, el respeto, las normas de convivencia. Mientras que Daniel Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen una serie de

estrategias metodológicas, donde el cuento adquiere un importante papel para desarrollar la escucha activa. Pelegrín (1982) afirma que la palabra oída ejerce una gran fascinación en el niño, por lo que los cuentos narrados establecen un vínculo entre el narrador y el oyente.

A todo lo anterior y desde el enfoque que caracteriza a este trabajo, se añade que los cuentos, en alguna medida, también preparan para la vida, ya que los temas que tratan los cuentos y problemas que les suceden a los personajes a menudo están en nuestra vida cotidiana. De esta manera, permite desarrollar en los niños/as una serie de estrategias de afrontamiento, siendo los personajes de los cuentos los modelos a imitar (Sandoval, Carpena y López, 2013). En una línea paralela, se encuentran las ideas de Ortín y Ballester (2014), quienes consideran que los cuentos son expresión de procesos psíquicos, ya que el cuento expresa un sentido psicológico esencial y único, traducido en una serie de imágenes y sucesos simbólicos.

En virtud de los estudios previos recogidos, se ha elaborado una tabla donde se sintetiza las posibilidades educativas que proporciona este género literario (ver Tabla 14).

Tabla 14

Clasificación de las funciones educativas de los cuentos

Valor educativo de los cuentos
<ul style="list-style-type: none">- Permite trabajar la comprensión lectora y aumentar el vocabulario.- Favorece la creación de hábitos lectores.- Fomenta la fantasía, la imaginación y la creatividad.- Tratamiento de los valores y normas de conducta.- Posibilidad de una enseñanza integrada con el resto de áreas del currículum.- Desarrolla la actitud de escucha activa.- Prepara para la vida estableciendo estrategias de afrontamiento.

Fuente: elaboración propia

1.3. Los cuentos en el currículum

Si se analiza la presencia de los cuentos en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria*, se observa cómo se alude en varias ocasiones a ellos.

Los cuentos se encuentran referenciados en el área de Lengua Castellana y Literatura. Se alude a ellos en el *Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar* en el apartado de contenidos, donde se establece que el alumno debe de crear textos literarios como el cuento. También tienen presencia en el *Bloque 5. Educación literaria*, donde se explicita que los alumnos tienen que adquirir conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales... Además, se trabajará la distinción entre cuento y leyenda. Al igual que en el anterior bloque, se establece la creación de cuentos. Estos contenidos del Bloque 5, tienen presencia en los correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Podemos observar cómo el tratamiento de los cuentos en el currículum de Educación Primaria tiene cierto protagonismo. No obstante, a pesar de que en ningún momento en el currículum actual se señala que el cuento puede ser el medio para alcanzar las competencias básicas/ clave, consideramos que el cuento se convierte también en el vehículo idóneo para poder desarrollar dichas competencias establecidas (Sandoval, López y Carpena, 2014). A continuación, se expone la relación del cuento con cada una de las competencias claves que se establecen *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

La vinculación a la *competencia en comunicación lingüística* es directa, pues el desarrollo de las habilidades básicas incide en el pleno desarrollo de esta competencia. Recuérdese que esta competencia se compone de cinco habilidades: leer, escuchar, escribir, hablar y conversar. Cada una de estas habilidades es trabajada intencionalmente en las aulas. La habilidad de leer y escuchar se alude en la medida que alumnos y profesor leen y escuchan los relatos. La destreza de escribir y hablar en la medida que se realizan preguntas orales y escritas acerca del suceso. Mientras que conversar se desarrolla cuando se debate en el aula acerca de lo leído.

En relación a la *competencia matemática y competencias en ciencias y tecnologías*, el cuento permite trabajarla al tratar los sucesos temporales y espaciales (antes, después, mañana, aquí, allí...), así como el razonamiento lógico. A menudo, este género

presenta sucesos y problemas existentes en la vida real y sus relatos implican procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, normalmente resueltos en el mismo relato. Por ejemplo, *Caperucita* para llegar a la casa de su abuela debía de ir en línea recta, ya que era el camino más corto. Por otro lado, Bonilla (2014), sostiene como el cuento y la creatividad son un vehículo de preparación a la resolución de los problemas matemáticos. Este autor, afirma que en el primer tramo de Educación Primaria, las narraciones y los cuentos pertenecen a la realidad del niño y comparten con la resolución de problemas matemáticos, fases y estructuras de conocimiento. También Esteve (2015) muestra un trabajo donde se emplea el cuento en el área de Matemáticas con alumnos de segundo curso. Por otro lado, entre la variedad de cuentos literarios, existen también cuentos que versan sobre esta temática. Un ejemplo, es el cuento *¡Nos divertimos con las ciencias!* de Ángels Navarro (2012). Nolasco (2012) también resalta el poder educativo del cuento para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Correspondiente a la *competencia digital*, destacar que aunque ésta es la única competencia que el cuento no desarrolla directamente, también puede verse trabajada, ya que muchos de los cuentos, hoy día, se encuentran en formato multimedia y ofrecen la posibilidad de realizar distintas actividades en soporte digital. De hecho, a través de la plataforma *educ@contic* del Ministerio de Educación y junto a *Red.es* existe una extensa biblioteca de cuentos en versión digital.

La *competencia de aprender a aprender*, también se contempla. De acuerdo con el trabajo que presenta el gobierno del País Vasco, bajo el título *Competencia para aprender a aprender* (2012). Dicha competencia requiere, el desarrollo de valores y emociones, ligado al fomento de la creatividad. Elementos imprescindibles para la gestión del propio aprendizaje. En este sentido, las narraciones de los cuentos transmiten una serie de valores y los personajes están supeditados por unas emociones que les llevan a actuar de una manera u otra. Respecto a la creatividad, recuérdese que los cuentos fomentan la imaginación y el pensamiento creativo (Cerrada, Arismendi y Puerta, 2013).

Por otro lado, si se aceptamos la motivación que presentan los cuentos en los niños (Moreno y Valverde 2004), se puede afirmar que también favorecerá la adquisición de esta competencia, pues la existencia de una motivación en el aprendizaje redundará en poseer confianza en sí mismo y en el gusto por aprender.

Respecto a la *competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, se vincula en el modo que los personajes de los cuentos frecuentemente presentan roles referidos a la valentía, la justicia, el coraje, la persistencia... todos estos roles se ubican bajo un abanico más amplio, referido al espíritu emprendedor de cada uno de ellos. Por ejemplo, el coraje de *El gato con botas* (Perrault), no puede darse sin esa capacidad de tomar decisiones (sentido de iniciativa). De esta manera, los alumnos observan modelos de conducta a imitar.

La *competencias sociales y cívicas*, se abordarán a través de los valores y normas de conducta que cada uno de los cuentos transmite. Permitirá desarrollar actitudes de responsabilidad, perseverancia, "control" emocional, la capacidad de elección, al tiempo que se toma conciencia de las consecuencias que se derivan de las acciones, etc. Por ejemplo, *El patito feo* (Andersen) transmite la importancia de la tolerancia. Además, este recurso permite desarrollar habilidades para desenvolverse adecuadamente, ya que los cuentos están llenos de estrategias y fórmulas para trabajar las habilidades sociales. En el seno de dicha competencia y de acuerdo a las actuales escuelas de naturaleza inclusiva, junto a la necesidad de sensibilizar al alumnado ante las diferencias físicas y psíquicas, surge la posibilidad de utilizar el cuento para reflexionar ante dichas diferencias.

La competencia relacionada con *conciencia y expresiones culturales* es tratada en la medida que se acepta que los cuentos son manifestaciones culturales y artísticas, esto supone establecer que el cuento también permitirá desarrollar la conciencia cultural (conocimiento de los cuentos clásicos, autores, tradiciones o costumbres relatadas en los cuentos) y la expresión creativa y artística (personajes fantásticos e imaginarios, formulas lingüísticas creativas). De igual modo, este recurso literario permitirá desarrollar la sensibilidad y el sentimiento estético (apreciación de la poética y de la prosa, junto al reconocimiento de la belleza de su relato y sonoridad).

En virtud de todo lo anterior, se establece que los cuentos son promotores de las siete competencias clave que rigen la enseñanza actual. A fin de sintetizar toda la información expuesta, se ha elaborado una tabla donde se recoge la conexión entre los temas que se abordan en los cuentos y las competencias clave (Tabla 15).

Tabla 15

Vinculación entre competencias clave y el tratamiento de los cuentos

Competencias clave	Tratamiento de los cuentos
1. <i>Comunicación lingüística</i> <i>escribir, hablar y conversar</i>	Habilidades básicas: leer, escuchar,
2. <i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</i>	Sucesiones espaciales Sucesiones temporales Razonamiento Lógico Experimentos
3. <i>Competencia digital</i>	Cuentos digitales
4. <i>Aprender a aprender</i>	Motivación, emociones, creatividad
5. <i>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</i>	Modos de actuar
6. <i>Competencias sociales y cívicas</i>	Valores Normas de conducta Habilidades sociales
7. <i>Conciencia y expresiones culturales</i>	Manifestación artística y cultural

1.4. El rol del maestro ante el cuento

Para la elaboración de este apartado, se ha partido de la noción del maestro como *agente dinamizador* de los aprendizajes. Para llevar a cabo, la enseñanza por competencias que se demanda en el actual currículo, es requisito imprescindible que el docente se convierta en un guía que propone actividades altamente significativas para sus alumnos. Por lo que supone ir más allá de proponer actividades de tipo memorístico. Es decir, implica proponer procesos de reflexión en situaciones de comunicación social basados en la comunicación, reconstrucción del conocimiento y contextualización de las situaciones.

Desde el área de Lengua Castellana y Literatura que es la que primordialmente nos ocupa aquí, la tarea del docente es la de potenciar la competencia en comunicación lingüística. Esto supone no enseñar de forma aislada los contenidos gramaticales o sintácticos. No basta que el maestro tenga una buena formación lingüística, sino que

también debe poseer otros saberes lingüísticos como la pragmática, semiótica... (Bruzual, 2008). Será condición indispensable, promover una metodología activa en la que el alumno sea el agente principal del proceso enseñanza- aprendizaje, siendo éste en todo momento un agente activo y el docente será el mediador de los aprendizajes. Sin olvidar que el enfoque competencial requiere enseñar a reflexionar de forma crítica acerca del uso lingüístico y comunicativo (Cantero, 2010).

En este sentido, los cuentos se pueden convertir en un recurso fantástico para promover este tipo de aprendizaje, pues como ya se ha señalado el cuento permite integrar otros aprendizajes, fomenta la motivación, la creatividad, al tiempo que permite el análisis de los contenidos lingüísticos que encierra el relato. Por consiguiente, el maestro a través del cuento puede enseñar cómo se desarrolla la lengua, las estrategias comunicativas que se ponen de manifiesto en el acto comunicativo de la narración, las diferentes situaciones de dicho intercambio y aspectos gramaticales. Sandoval, López y Carpena (2014) nos muestran un ejemplo de cómo es posible abordar los contenidos lingüísticos a través del cuento empleando una metodología activa.

Se ha de advertir que el tratamiento del cuento, no consiste en leer y dejar al azar el proceso de aprendizaje, requiere que el profesorado siga una serie de orientaciones que permitan su buena praxis. Como indica Tejerina (2010), a pesar de la creencia extendida, contar cuentos no es leer cuentos en voz alta. La lectura debe ser narrada con emoción (no por ello dramatizada) y con buena dicción. Tomando en cuenta las recomendaciones de Shedlock (2006) se perfilará qué pautas ha de seguir el docente:

1. Se debe presentar el cuento con un vocabulario familiar o explicarlo antes de que comience la narración para que no altere el transcurso de la historia. Interrumpir la historia para explicar el vocabulario no entendido dispersará a los alumnos de la trama.
2. Durante la narración, no se debe comentar el cuento, ni siquiera para dar una explicación de lo que ha sucedido, dado que se rompe la continuidad de éste. Es mejor realizarlo al final. El docente tampoco debe incluir ni sus comentarios, ni percepciones durante su transcurso, debido a que “contamina” la interpretación que realiza cada cual.

3. Tener en cuenta que el apoyo visual, a través de imágenes proyectadas se puede convertir en un arma de doble filo. Si el niño no tiene imágenes será capaz de imaginar mucho más, pudiendo tener lo imaginado una gran cantidad de detalles. Además, la autora sostiene que la llegada de información por un solo estímulo produce mayores niveles de atención.
4. Al finalizar la historia, no se debe hacer que los niños repitan la trama del cuento con sus palabras, pues se rompería la magia del cuento, quedándose con una versión más pobre, tanto el propio alumno como el resto de sus compañeros.
5. Al acabar, tampoco son aconsejables demasiadas explicaciones. El niño no tiene la necesidad de entender el significado exacto de cada una de las palabras narradas. Es preferible que imagine y sienta cierta libertad de interpretación.
6. Tras la lectura el maestro deberá de invitarles a cooperar. Es decir, hacerles partícipes del cuento. Se les puede proponer desde que sean ellos mismos quienes continúen el cuento o introducirlos en el relato mediante la dramatización.

La elección del cuento por parte del maestro, tampoco debe ser aleatoria. Los gustos de una lectura u otra varían en función de su edad y sus intereses. Siguiendo a López Valero y Encabo (2002), se ofrece un breve análisis de las lecturas que se recomienda para los alumnos de Educación Primaria en función del curso y edad donde se encuentren.

- De los 6 a 8 años. Los cuentos deben tener una extensión breve, vocabulario sencillo y tipografía motivadora. Se deben evitar excesivas descripciones de ambiente y no excederse en acciones secundarias. Les gustan los cuentos folclóricos y maravillosos (hadas) y los tradicionales (Perrault, Grimm, Andersen...), también los cuentos burlescos y humorísticos mezclados preferentemente con lo maravilloso.
- De los 9 a 12 años. Prefieren los cuentos fantásticos ante los maravillosos. Les gustan los cuentos de aventuras. Los personajes preferentemente héroes, sabios, artistas,...La narración debe caracterizarse por su gran dinamismo, frases con una longitud media. Se debe evitar la moraleja explícita.

Por tanto, para la etapa de la Educación Primaria, Cerrillo y Yubero (2003) consideran que es el momento de la literatura fantástica, ya que los motivos preferidos van a ser los cuentos fantásticos, entre otros, con narrativa de propósitos y hechos históricos cuyos protagonistas sean personajes valientes y temerarios. Dichos autores, añaden que se deberán tener en cuenta que las descripciones de los relatos han de ser rápidas, el argumento claro y los problemas que se planteen en los textos tendrán la solución en ellos mismos.

2. EL CUENTO COMO RECURSO PROMOTOR DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

A lo largo de estos apartados, se ha enfatizado el rol del cuento en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, desde el modelo educativo que impregna a este trabajo (psicología positiva), se cuestiona en qué medida el cuento puede promover este enfoque de enseñanza- aprendizaje. Por este motivo, teniendo en cuenta los principios de esta rama de la psicología humanística, se analiza el tratamiento de las emociones a través de la narración infantil, así como el papel frente a otros aspectos que nutren a la psicología positiva como es la resiliencia, la creatividad el efecto flow y las fortalezas psicológicas.

2.1. Creatividad, motivación y fluidez en las narraciones

Huertas (2006) indica que los cuentos en la Educación Primaria son un instrumento ideal para fomentar la creatividad y manifiesta que éste debería ser tenido en cuenta más a menudo y no para rellenar “huecos” en el horario escolar. Además, esta autora propone una serie de técnicas creativas para aplicar con los cuentos. Dichas técnicas se dividen en tres grupos. Las primeras, van referidas a la manipulación de la obra (cambios en la estructura narrativa); las segundas, se dirigen a la producción de textos originales; siendo las terceras las dirigidas a las técnicas de creación textual a partir de modelos retóricos.

Las técnicas para incentivar la creatividad son diversas. No obstante, señalar la propia naturaleza creativa del cuento; dado que los personajes, el escenario, la trama,...

fomentan la imaginación de los niños, la curiosidad y la fantasía (Menéndez, 1998; Pascual, 2008).

Debemos ser conscientes de que la creatividad es uno de los caminos (fortalezas) necesarios para alcanzar un equilibrio emocional positivo. En este sentido, la creatividad que subyace a los cuentos se convierte en el medio idóneo para que sea adquirida como fortaleza personal. Destacar, que el cuento como recurso creativo, parece no tener fronteras pedagógicas, pues De la Torre, Violant y Oliver (2010), consideran que el cuento es un recurso creativo en la enseñanza universitaria.

Por otro lado, el cuento es un instrumento fantástico para motivar a nuestros alumnos ante la lectura (Gómez, 2005) y ante el resto de aprendizajes. Desde el modelo educativo de la psicología positiva, se prima la presencia de la existencia de una fuente de motivación, dado que el aprendizaje significativo solo se dará si existe una actitud favorable por parte del alumno. Dicha actitud favorable solo se alcanza si existe motivación.

Motivar al alumnado no es tarea sencilla. Según Bernardo (2004), las principales fuentes de motivación son la personalidad del profesor, el material didáctico utilizado (que haga el asunto más concreto, intuitivo e interesante), el método o modalidades prácticas y la propia materia. De esta manera, consideramos que el cuento es un material didáctico motivador, si se elige de acuerdo a los intereses del alumnado.

En la medida que el cuento es capaz de captar la atención y la motivación del alumno, se considera que éste es capaz de llevar al niño a ese estado de flow (fluidez) que nos propone Csíkszentmihályi (1990), dado que una lectura interesante y atractiva permite al alumno abstraerse de la tarea y sumergirse en el entramado de los personajes.

2.2. Emociones y resiliencia a través del cuento

El primer pilar de la psicología positiva es el mundo de las emociones. Si nos trasladamos al ámbito emocional, las potencialidades que subyacen de nuevo al cuento cobran especial relevancia, ya que permiten trabajar de forma muy directa las emociones, tanto las positivas como las negativas. A partir de los cuentos, podemos enseñar no sólo

a expresar las emociones que sentimos, sino que nos puede ayudar a aprender a gestionar adecuadamente nuestras emociones (Sandoval, Carpena y López, 2013). De esta manera, surge la idea de que el cuento posee funciones terapéuticas.

De acuerdo a lo anterior y siguiendo a Rabazo y Moreno (2007), los cuentos de tradición oral enseñan a los niños a solucionar sus problemas y a vencer sus temores al transmitirles las soluciones acertadas en un contexto determinado. En esta misma línea, se encuentra a Campillo (2004) quien también concibe el cuento como una estrategia terapéutica en psicología infantil. Si bien, todos estos estudios se remontan a las ideas de Bettelheim (1994) con el psicoanálisis de los cuentos de hadas, donde se sostiene que los cuentos debido a la estructura que poseen van a permitir la *superación de conflictos infantiles* y será un medio terapéutico.

Bettelheim (1994) asegura que los cuentos son un recurso ideal para superar los conflictos personales. De aquí se desprende cómo los cuentos serán una herramienta fabulosa para superar conductas con tendencia a la depresión que puedan presentar algunos niños. Los cuentos son un recurso ideal para poder trabajar los sentimientos y las emociones. Se convierten en un vehículo para detectar los pensamientos negativos y potenciar actitudes positivas que nos conduzcan a la felicidad. Desarrollar dichas actitudes se convierte en un hecho realmente imprescindible, tanto para abordar los problemas emocionales como para las actitudes hacia una convivencia basada en el respeto, que de algún modo repercutirá en el éxito de sus aprendizajes.

En virtud de lo anterior, cabe destacar el estudio de Morales y Tovar (2001), dirigido a niñas analfabetas, entre cinco y quince años, internas en el Instituto Nacional del Menor, Venezuela, durante siete meses. Dicha propuesta, se llevó a cabo con el fin de brindar la oportunidad de disfrutar de los cuentos de hadas y sumergirse en su magia, al mismo tiempo que se aprovechaba su potencial terapéutico, para solucionar sus *conflictos emocionales*. De hecho, este recurso también está siendo utilizado en algunas escuelas de Francia como una herramienta para la *reeducación*, basándose en sus características morfológicas, puesto que permiten al alumno relacionarse más fácilmente con los contenidos lingüísticos, que con otro tipo de textos.

En el seno de este ámbito y en consonancia con los estudios de la psicóloga Bruder (2004), surge la cuentoterapia. Cuando hablamos de cuentoterapia, hacemos referencia al acto de escritura de un sujeto quien ha atravesado una experiencia traumática. El sujeto reescribe lo sucedido y aporta un final feliz. Por tanto, mediante el cuento proyecta sus esperanzas o sus ideas de futuro. Por tanto, el acto de escribir el cuento es válido tanto para expresar y analizar lo acontecido (conflictos), como para aceptar la realidad y poner en orden lo sucedido. Esta autora, también defiende que la cuentoterapia es uno de los resortes que favorecen de resiliencia.

Si nos damos cuenta, la psicología positiva intenta, al igual que la cuentoterapia, favorecer la capacidad de resiliencia de las personas, en la medida que ambas proponen que el individuo ha de ser capaz de sobreponerse a las adversidades y construir a partir de ellas conductas vitales positivas. A partir de la escritura se fomenta la introspección, la independencia, el humor y la creatividad.

Algunos cuentos que podríamos indicar en este ámbito son la *Vendedora de Cerillas* (Andersen), donde se trata el tema de la muerte, el clásico de *Hansel y Gretel* (Hermanos Grimm) que alude al abandono. Así como *Silbato Mágico* (Andersen) relacionado con la regulación autónoma de los afectos y las fluctuaciones emotivas.

Destacar, la existencia de un estudio acerca del potencial del cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad, en este trabajo se concluye que los cuentos al igual que las historias sociales facilitan a los niños que expresen junto con sus padres, sus sentimientos en relación a la discapacidad. A través de los modelos y alternativas que se presentan en la historia los niños desarrollan habilidades de afrontamiento frente a su deficiencia o discapacidad (Sarabia, 2012). Algunos de los cuentos que podemos emplear, ya que sus personajes están caracterizados por presentar alguna deficiencia, son:

El soldadito de plomo y *el Tullido* de Andersen (los protagonistas se caracterizan por poseer una deficiencia física). *Hans el tonto* de los Hermanos Grimm y *Juan el bobo* de Andersen (son personajes con deficiencia intelectual), o incluso el clásico cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, *Los tres enanitos del bosque*, *El enanito saltarín* o *La*

lámpara azul. Todos ellos son cuentos de los *Hermanos Grimm* y en los tres casos sus personajes sufren acondroplasia. Otro cuento de estos mismos recopiladores es el de *Verdezuela* (Rapunzel). Los valores que se desprenden de esta narración son el amor, la esperanza y la generosidad; si bien, la figura del príncipe se convierte en el medio para abordar la deficiencia visual en el grado de ceguera.

2.3. Fortalezas y virtudes en sus relatos

De acuerdo con otro de los principios que alude la psicología positiva para alcanzar el bienestar será imprescindible el desarrollo de las fortalezas y virtudes (Peterson y Seligman, 2004). Desde la óptica que impregna éste trabajo, se apuesta que los cuentos ponen de manifiesto dichas fortalezas. Si hacemos un breve barrido por la literatura clásica, concretamente en los escritos por los Hermanos Grimm, Perrault y Andersen, se observa que los cuentos, a través de sus personajes, aluden a las diferentes fortalezas y virtudes que Peterson y Seligman identifican.

Relacionada con la virtud de la sabiduría, emergen las fortalezas de la creatividad en el *Traje nuevo del Emperador*, ya que los tejedores son capaces de inventar un traje invisible que todo el pueblo cree. La curiosidad queda reflejada en la *Sirenita*, pues la protagonista decide ir a explorar un nuevo mundo. La apertura se evidencia en *Pulgarcito*, el pequeño tiene la suficiente habilidad como para dejar migajitas de pan por el camino, puesto que siempre evalúa todas las posibilidades que pueden acontecer y busca soluciones. El deseo de aprender se manifiesta en el cuento de *El duende de la tienda*, el personaje del estudiante prefiere aprender que comer queso. La perspectiva se plasma en el *Doctor Sabelotodo*, el protagonista es capaz de resolver misteriosos casos, sencillos a priori pero que sólo él lo hace.

Respecto a la virtud de coraje, se identifican fortalezas como la valentía en el *Sastrecillo Valiente*, el protagonista es capaz de vencer a los más poderosos gigantes y tantos retos como el rey le manda. También, podemos apreciar la persistencia en el cuento de *Garbancito*, dado que éste no se deja vencer por su pequeño tamaño. La integridad se refleja en Hans con suerte, debido a la honestidad de su servicio se le recompensa a Hans con una pieza de oro tan grande como su cabeza. La vitalidad que

subyace en el *Ruiseñor*, el canto de la verdadera ave tenía el encanto especial frente al ruiseñor mecánico.

Correspondiente con la virtud de la Humanidad, afloran fortalezas tales como el amor en el *Soldadito de Plomo*, el protagonista lucha por el amor de su amada o la *Bella Durmiente* quien solo despertará con el beso de su príncipe. La amabilidad en *Blancanieves*, los enanitos recogen a la joven sin pedir nada a cambio. La inteligencia social en la obra de *El gato con botas*, a través de su ingenio es capaz de hacer rico a su amo.

Respecto a la virtud de la justicia, se identifica la fortaleza de la equidad en *Los tres hermanos* de los Hermanos Grimm, ya que deciden compartir la casa de su padre. La ciudadanía queda expuesta en *Los Tres Cerditos*, puesto que el hermano mayor decide dejar entrar en su casa a sus hermanos menores a pesar de haberle desobedecido. El liderazgo puede observarse en *Los músicos de Bremen*, ya que el burro toma la iniciativa de ir haciendo que el equipo trabaje con entusiasmo, en el logro de una meta (sobrevivir).

En relación con la virtud de la templanza, se distinguen fortalezas como la del perdón en *Hansel y Gretel*, ya que los niños vuelven con sus padres tras haberlos abandonado. La humildad se refleja en *Cenicienta*, ya que el príncipe no le importa su condición. La prudencia en *Los siete cabritillos* y *Caperucita roja*, se nos enseñan las consecuencias de no ser prudente. La autorregulación en el *Enanito Saltarín*, el personaje no es capaz de controlar su enfado y le explota la cabeza.

De acuerdo a la virtud de la Transcendencia, emergen fortalezas relacionadas con la capacidad estética en el *Patito feo*, dado que nos enseña a apreciar las cosas menos bonitas. La esperanza se evidencia en el cuento de *Verdeuzuela* (Rapunzel), el príncipe a pesar de quedar ciego nunca pierde la esperanza de encontrar a su amada. La gratitud se refleja en el *Rey Rana o Enrique el Férreo*, pues el rey enseña a su hija como debe de ser agradecida con la rana tras haber recuperado su bolita de oro. El sentido del humor, queda de manifiesto en el cuento *Buen Humor* de Andersen, dado que nos enseña como su padre le deja en herencia el mejor bien que se pueda imaginar: el buen humor. La espiritualidad puede apreciarse en el *Pobre y el rico*, ya que la figura del viajero alude a Dios.

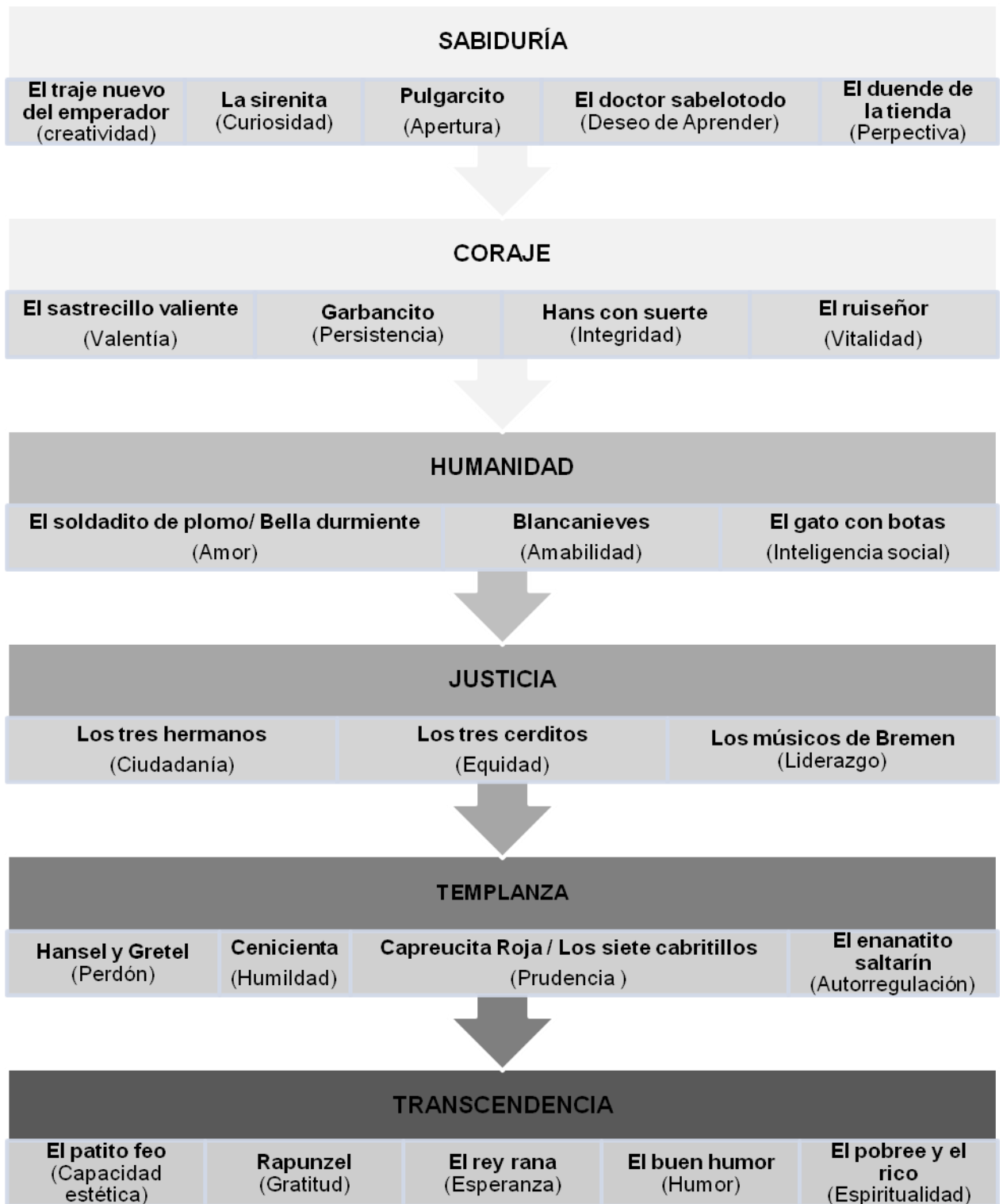


Figura 4. Clasificación de los cuentos clásicos en función de las virtudes personales.

En la anterior figura, se han agrupado todos los cuentos mencionados según la virtud que representan. Señalar que a pesar de haber relacionado únicamente una virtud por cada cuento, en realidad en cada relato subyace más de una virtud en ellos. Sin embargo, se ha pretendido señalar la virtud más representativa (ver Figura 4).

Con la exposición de estos cuentos, se ha puesto de manifiesto la relación que existe entre los cuentos y la psicología positiva. En consonancia con las ideas de este trabajo, se establece que la magia de este subgénero es una herramienta con un gran potencial que nos ayudará a alcanzar el bienestar que defiende Seligman (2011).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA PSICOLOGÍA POSITIVA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

Teniendo en cuenta todo lo anterior y recordando los principios pedagógicos que nos propone Carpena (2014) para el tratamiento de las fortalezas psicológicas en la escuela, a continuación se diseña una propuesta de intervención donde el cuento es el protagonista. Esta propuesta está planteada para llevar a cabo con alumnos de primero hasta sexto de Educación Primaria.

Ante la variedad literaria, se ha decidido trabajar los cuentos tradicionales. Esta decisión no ha sido aleatoria, su base se fundamenta en la necesidad de que el alumnado conozca los grandes cuentos populares. A pesar de lo que se cree a priori, muchos de nuestros alumnos no conocen los cuentos clásicos. De esta manera, se muestra una serie de cuentos tradicionales seleccionados en función de la edad de los alumnos y sus intereses. Además, se analiza cada cuento en relación a las emociones y fortalezas que transmite.

3.1. Selección de cuentos

A continuación, se presenta la gama de cuentos escogidos para trabajar en las aulas de Educación Primaria. Su elección tampoco ha sido casual. Se buscaba que éstos fueran del agrado de los alumnos, al tiempo que permitiera trabajar las diferentes

emociones y fortalezas tras su lectura. También, se ofrece una breve sinopsis de cuento, a fin de clarificar la versión escogida (ver Tabla 16).

Tabla 16

Ficha técnica: Pulgarcito

Título del cuento	Pulgarcito.
Autor	Hermanos Grimm.
Edad para su lectura	6-8 años.
Emociones	Cólera, alegría, miedo, tristeza, amor y sorpresa.
Fortalezas (presencia en el relato o carencia)	Creatividad, curiosidad, amor, inteligencia social, vitalidad, valentía, gratitud, capacidad estética, liderazgo y autorregulación.
Sinopsis	Una pareja de campesinos desean tener un hijo y piden tener un hijo sin importar cómo sea de pequeño. Siete meses más tarde, nace un bebé no más grande que un pulgar, lo llaman Pulgarcito. Pulgarcito, quien era muy ágil y sabio, un día pregunta a su padre si puede conducir su caballo hasta donde éste trabaja. Se sentó en el oído del caballo y desde allí le daba las indicaciones. Dos hombres, ven pasar al caballo, cuando descubren que la voz pertenece a una persona que se sienta en el oído del caballo, preguntan al campesino si pueden comprarle a Pulgarcito para hacer una fortuna con las exhibiciones del pequeño ser. Pulgarcito convence a su padre de que acepte el dinero y se va con ellos sentándose en el borde del sombrero de uno de los hombres. Poco después, Pulgarcito consigue engañar a los hombres para que lo bajen y se oculta en un agujero de ratón. Se suceden varias aventuras de este tipo (ladrones- cocinera- vaca), pero desafortunadamente, termina en la boca de un lobo. Pero Pulgarcito persuade al lobo para vaya a la casa de sus padres haciéndole creer que podrá comerse todo lo que encuentre allí. Al llegar, Pulgarcito avisa a sus padres que está dentro del lobo, éstos lo sacan de ahí y prometen no volver a venderlo nunca más, ni por todas las riquezas del mundo.

Tabla 17

Ficha técnica: El pobre y el rico

Título del cuento	El pobre y el rico.
Autor	Hermanos Grimm.
Edad para su lectura	7-10 años.
Emociones	Cordialidad, simpatía, bondad, compasión, envidia, enfado, disgusto, enojo, desprecio, furia, irritación.
Fortalezas (presencia en el relato o carencia)	Humildad, integridad, bondad, amabilidad, ciudadanía, justicia social.
Sinopsis	Un forastero necesita descansar y encuentra dos casas. La primera lujosa y la segunda más modesta, por lo que decidió llamar a la primera dado que será menos molestia hospedarse en la casa de un rico. Sin embargo, en la primera casa se le negó la entrada al forastero, por lo que tuvo que pedir alojamiento en la casa del pobre que fue muy bien recibido. A la mañana siguiente el forastero en señal de su gratitud, por arte de magia decidió convertirles su vieja casa en una casa agradable y nueva. El forastero marchó y siguió su camino. Pero, la familia rica, se dio cuenta del cambio de casa y ante la envidia marcharon detrás del forastero a inventar una excusa por lo que no le dejó entrar e imponer el derecho de sus deseos como sus vecinos. El forastero aceptó la falsa disculpa y le concedió los deseos que no fueran bienaventurados.

Tabla 18

Ficha técnica: El enanito saltarín

Título del cuento	El enanito saltarín (Rumpelstiltskin).
Autor	Hermanos Grimm.
Edad para su lectura	7- 9 años.
Emociones	Desesperación, angustia, nerviosismo, preocupación, frustración, temor, sufrimiento.
Fortalezas (presencia en el	

relato o carencia)	Humildad, autorregulación, esperanza, integridad, gratitud.
Sinopsis	Un pobre molinero miente a un rey afirmando que su hija sabe hilar tan bien que puede convertir la paja en oro. El rey asombrado decide llevarse a la chica a palacio. Una vez en el palacio la introduce en una habitación llena de paja y le ordena convertirla en oro usando una rueca. El rey le advierte que si no lo logra morirá. La mujer comienza a llorar desesperada, pero de repente aparece un duendecillo. Ante esto, el duende le ofrece convertir la paja en oro a cambio de un premio, su collar. Al siguiente día, el rey se presenta en la habitación y llevado por la codicia, lleva a la hija del molinero a una habitación con más paja, ordenándole que la hilara en una noche o sino moriría. Una vez más, el duende aparece y a cambio de la sortija de la mujer, convierte la paja en oro. Finalmente, el rey lleva a la mujer a una tercera habitación aún más grande, y le promete desposarse con ella a cambio de convertir la paja en oro. Por tercera vez, el duendecillo hace el cambio, pero esta vez el premio será entregarle a su primer hijo una vez sea reina. Cumplido el cometido, el rey se casa con la joven y un año después ésta es madre. Entonces, el hombrecillo reaparece para llevarse al niño. Llorando, la reina intenta convencerlo de lo contrario. El duende le propone un reto. Le da tres días para adivinar su nombre, a cambio de no llevárselo, ya que estaba seguro de que ésta no lo logrará. La reina envía mensajeros a todo el reino para averiguar el nombre y un mensajero escucha cantar una extraña canción, en la cual se revela el verdadero nombre del duende: Rumpelstiltskin. Cuando la reina lo pronuncia, Rumpelstiltskin se enfurece y patea el suelo tan fuerte, que se hunde hasta la mitad del cuerpo.

Tabla 19

Ficha técnica: El traje nuevo del emperador

Título del cuento	El traje nuevo del emperador.
Autor	Hans Christian Andersen.
Edad para su lectura	7-10 años.
Emociones	Ansiedad, nerviosismo, tensión, preocupación, incertidumbre.
Fortalezas (presencia en el relato o carencia)	Liderazgo, valentía, humildad, integridad, inteligencia social, prudencia.
Sinopsis	Hace muchos años vivía un rey que se preocupaba mucho por su vestuario. Un día escuchó a dos charlatanes decir que podían fabricar

	<p>la tela más suave y delicada que pudiera imaginar. Esta prenda, tenía la especial capacidad de ser invisible para cualquier estúpido. El rey duda si él mismo sería capaz de ver la prenda o no, por lo que envía primero a dos de sus hombres de confianza a verlo. Ninguno de los dos admitieron que eran incapaces de ver la prenda y comenzaron a alabar a la misma. Así el emperador mandó a vestirse con ese traje. Los estafadores le ayudaron a ponerse la inexistente prenda y el emperador salió con ella en un desfile sin admitir que era demasiado inepto o estúpido como para poder verla. Toda la gente del pueblo alabó enfáticamente el traje, temerosos de que sus vecinos se dieran cuenta de que no podían verlo, hasta que un niño gritó: <i>¡Pero si va desnudo!</i></p> <p>La gente empezó a cuchichear la frase hasta que toda la multitud gritó que el emperador iba desnudo. El emperador lo escuchó y supo que tenían razón, pero levantó la cabeza y terminó el desfile.</p>
--	---

Tabla 20

Ficha técnica: El sastrecillo valiente

Título del cuento	El sastrecillo valiente.
Autor	Hermanos Grimm.
Edad para su lectura	7-10 años.
Emociones	Simpatía, perplejidad, estupefacción, sorpresa, dicha, diversión, entusiasmo.
Fortalezas (presencia en el relato o carencia)	Valentía, persistencia, vitalidad, liderazgo, inteligencia social.
Sinopsis	Un sastre estaba siendo molestado por siete moscas mientras trabajaba y decidió acabar con ellas inmediatamente, y así lo hizo de una sola vez. Orgulloso de su hazaña, pues la cosa no era fácil, se hizo un cinturón donde bordó <i>Siete de un golpe</i> , y decidió que el mundo debía conocer su proeza y así echó a andar. En el camino se encontró con un gigante que, creyendo que la frase se refería a hombres en vez de moscas, le muestra respeto. Sin embargo, el gigante le pone a prueba en numerosas ocasiones, de las que el sastrecillo valiente sale indemne gracias a su ingenio. Después de librarse de él, llega a un reino donde también la frase de <i>Siete de un golpe</i> es interpretada como el lema de un poderoso guerrero, e impresionados, le encargan liberar la región de dos gigantes, un unicornio y un temible jabalí que tienen atemorizados a sus habitantes. A cambio, recibirá la mitad de un reino y la mano de una princesa. Nuevamente, haciendo uso de su inteligencia, el sastrecillo superará los retos que se le presentan consiguiendo después la magnífica recompensa.

Tabla 21

Ficha técnica: El gato con botas

Título del cuento	El gato con botas.
Autor	Charles Perrault.
Edad para su lectura	8-11 años.
Emociones	Bondad, cuidado, atracción, esperanza, diversión, optimismo, dolor, pena, preocupación, sorpresa.
Fortalezas (presencia en el relato o carencia)	Esperanza, inteligencia social, creatividad, valentía, persistencia.
Sinopsis	<p>El reparto de la herencia de un sencillo molinero no dejó a su hijo más que el gato del granero. Decepcionado, el hijo consideró comérselo para no morir de hambre, pero el gato resultó estar lleno de recursos, y éste le pidió unas botas y le aseguró el éxito. El gato, calzado empezó sus aventuras y consiguió la atención del rey. El rey acabó invitando al gato y a su amo a palacio, ya que el gato le hizo creer que su amo era el Marqués de Carabás.</p> <p>Entre las aventuras del gato, consiguió vencer a un ogro, gracias a su ingenio y se quedó con las propiedades del ogro para su amo. Pronto, hizo creer al rey que las propiedades del ogro eran de su amo y el rey estableció la boda entre el supuesto Marqués y la hija.</p>

Tabla 22

Ficha técnica: El ruiseñor

Título del cuento	El ruiseñor.
Autor	Hans Christian Andersen.
Edad para su lectura	7-12 años.
Emociones	Anhelo, cuidado, sentimentalismo, sorpresa, bondad, desconcierto, diversión, entusiasmo, infelicidad, desilusión, angustia, preocupación.
Fortalezas (presencia o carencia en el relato)	Vitalidad, integridad, amor, bondad, gratitud, espiritualidad.

Sinopsis	En cuanto el Emperador de China supo que una de las cosas más bellas y valoradas de su imperio era el canto de cierto ruiseñor, ordenó traerlo a palacio para poder también él admirar su melodía. El ruiseñor accedió a ir a la corte, y cuando cantó ante el emperador, éste se quedó tan impresionado que no permitió al ruiseñor regresar al bosque donde vivía. Sin embargo, tiempo después el emperador recibió un regalo, un ave mecánica que imitaba el sonido del verdadero ruiseñor, y perdió el interés en él dejándolo marchar. No obstante, el pájaro mecánico acabó rompiéndose y el Emperador enfermó de muerte poco después. En cuanto el verdadero ruiseñor se enteró, regresó al palacio y entonó una bellísima canción que le devolvió la salud.
-----------------	---

3.2. Propuesta de intervención

Tras seleccionar los cuentos, se realiza una propuesta de intervención para desarrollar en las aulas, a fin de tratar los principios de la psicología positiva. Tal y como se puede apreciar va dirigida a fomentar la creatividad, la curiosidad, la motivación, las emociones y las fortalezas personales (variables que componen el marco conceptual de la psicología positiva).

Siguiendo las recomendaciones señaladas por Shedlock (2006), se aborda el cuento desde una metodología activa. El objetivo es que los alumnos se sumerjan en la magia de los relatos. Por este motivo, los cuentos son adaptados, a fin de ofrecer una respuesta ajustada a sus capacidades cognitivas. El vocabulario que se presenta en cada relato es familiar, en caso contrario se deberá explicar previamente. Además, las estructuras de la narración también son modificadas, ofreciendo oraciones simples y de una longitud media. Para hacer partícipes a los alumnos tal y como propone Shedlock, se adaptan la historias para ser dramatizadas por los propios alumnos, para ser narrados a través de simples marionetas.

Destacar que la elección del recurso de la dramatización no es tampoco aleatoria. Hay diversos estudios que muestran su potencial educativo Motos (1992); Moreno (1999); Nuñez y Moreno (2007); Onieva (2011). De acuerdo con López, Jerez y Encabo (2010), la dramatización produce gran motivación a los alumnos. Quizá esta motivación puede explicarse porque el drama se asocia al juego y por eso encanta a niños. Incluso esta motivación persiste en la adolescencia y probablemente en toda la edad adulta.

Si bien, ahora se muestra la propuesta de actividades que se realiza para desarrollar tras la lectura. Tal y como se puede ver, estas preguntas no solo van indicadas para trabajar la comprensión lectora, sino que se proponen para el debate de la clase, al tiempo que se manifiestan distintas emociones y fortalezas. Por ello, hemos relacionado cada pregunta con las virtudes que se pretende tratar en cada uno de los cuentos.

Tabla 23

Tratamiento didáctico del Pulgarcito en relación a las fortalezas

PULGARCITO (ver Anexo IV)
Sabiduría
- ¿Por qué logra Pulgarcito salir ileso de tantas aventuras?
Coraje
- ¿Es Pulgarcito una persona valiente? ¿Por qué?
- ¿Creéis que Pulgarcito tiene miedo en algún momento? ¿Cuándo?
Humanidad
- Si vosotros fuerais los padres de Pulgarcito, ¿lo hubierais vendido?
- ¿Querían los padres de Pulgarcito a su hijo?
Justicia
- ¿Es justo que maten al lobo?
Templanza
- ¿Cómo reacciona Pulgarcito cuando se da cuenta de que está en la boca de la vaca?
- ¿Está furioso o enfadado Pulgarcito cuando está en el estómago de la vaca?
- ¿Es mentiroso Pulgarcito?
- ¿Cómo se las ingenia para salir?
- ¿Cómo hubieras reaccionado tú?
Transcendencia
- ¿Le importa a Pulgarcito su pequeño tamaño? ¿Y a sus padres?
- ¿Están agradecidos los padres de Pulgarcito de volver a verlo con vida?

Tras el debate y la realización de la ficha de forma individual se propone a los alumnos que reflexionen acerca de las virtudes (cosas buenas de la personalidad de Pulgarcito). Dicha reflexión la realizarán de forma individual para después comentarla en gran grupo.

Tabla 24

Tratamiento didáctico de *El pobre y el rico* en relación a las fortalezas

EL POBRE Y EL RICO (Ver ficha de trabajo Anexo V)
Sabiduría
<ul style="list-style-type: none"> - Pepín es un forastero a quien le gusta explorar mundo, ¿por qué crees que hay personas que les gusta ir explorando tierras nuevas? - ¿Qué cosas puedes aprender?
Coraje
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que hace falta ser valiente para ser un buen explorador?
Humanidad
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son amables Lisa y David con el forastero? - ¿Por qué se comportan así? - Juan y Margarita no dudan en dejar su cama a Pepín. ¿Tú dejarías tu cama a un forastero?
Justicia
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es normal que Pepín, llamara primero a la casa del rico? - ¿Es justo el final del cuento?
Templanza
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando David se da cuenta de que los tres deseos de su vecino, podía haberlos tenido él, se marcha corriendo tras Pepín, pero ¿porqué David no pide perdón a Pepín y prefiere inventar excusas? - Si tú hubieras sido Lisa y ves la jarra de cerveza, ¿te hubieras enfadado?, ¿qué hubieras hecho tú?
Transcendencia
<ul style="list-style-type: none"> - Si pudieras elegir tres deseos. ¿Qué deseos escogerías tú?

Una vez finalizado el debate dirigido, se propone que los alumnos reflexionen acerca de las diferencias del rico y del pobre, no tanto a nivel material, sino a nivel personal. Describirán las virtudes del rico, frente a la forma de actuar del rico (aspectos negativos). Se realizará de forma individual para después compartirla en gran grupo.

Tabla 25

Tratamiento didáctico de *El enanito saltarín* en relación a las fortalezas

EL ENANITO SALTARÍN	
Sabiduría	
-	El rey sale a dar un paseo porque está cansado de los papeleos de palacio y tiene curiosidad por ver lo que hay fuera ¿Creéis que bueno tener curiosidad por las cosas que nos rodean?
Coraje	
-	¿Es la niña valiente?
Humanidad	
-	¿Está enamorado el rey de la niña?
-	¿Qué le enamora más al rey la belleza de la niña o su capacidad para convertir el oro en paja?
-	¿Quién tiene más codicia el rey o el duende?
Justicia	
-	¿Qué pensáis de la codicia del rey, de la cocinera y del jardinero?
-	¿Creéis que es justo el final del cuento?
Templanza	
-	¿Es el duende humilde?
-	Cuando el duende pierde el trato, se enfada tanto que le echan humo las orejas. ¿Tú te has enfado alguna vez tanto?
-	¿Qué sueles hacer tú cuando te enfadas con alguien?
Transcendencia	
-	La niña es muy guapa; sin embargo, ¿creéis que es necesario tener belleza para tener éxito en la vida?

Tras el debate, se plantea reflexionar acerca de los valores y fortalezas que debería de adquirir la princesa, el duende y el rey para ser mejores personas. La reflexión será individual y posteriormente en gran grupo, a fin de enriquecer sus percepciones.

Tabla 26

Tratamiento didáctico de *El traje nuevo del emperador*

EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR	
Sabiduría	
-	El emperador está preocupado por conocer qué ministro es el más bobo. Sin embargo, ¿quién creéis que es el personaje más bobo? ¿Por qué?
Coraje	
-	¿Es el emperador valiente al ponerse el traje especial?
Humanidad	
-	¿Qué pensáis acerca de los tejedores?
-	Inteligentes embusteros creativos estafadores valientes
Justicia	
-	¿Hay justicia al final del cuento?
Templanza	
-	¿Cómo reacciona el emperador cuando se da cuenta de que realmente está desnudo ante su pueblo?
-	¿Está furioso o enfadado?
-	¿Cómo hubieras reaccionado tú?
-	¿Es humilde el emperador?
-	¿Son humildes los tejedores?
-	¿Son los ministros mentirosos o prudentes?
Transcendencia	
-	¿Nos hace mejores personas llevar un traje caro?
-	¿Por qué al emperador le preocupa llevar telas caras? ¿estáis de acuerdo?

Después del debate y trabajo individual de estas preguntas, los alumnos deben de establecer qué virtudes les faltan a los personajes (emperador y los sastres) para ser mejores personas. Una vez que los alumnos han reflexionado de forma individual, se realiza la puesta en común en gran grupo.

Tabla 27

Tratamiento didáctico de *El sastrecillo valiente* en relación a las fortalezas

EL SASTRECILLO VALIENTE	
Sabiduría	
-	¿Creéis que hace falta algo más de coraje para superar todos los retos?
-	Opciones: Ingenio inteligencia sabiduría curiosidad, saber mentir bien,
-	Atención para que nadie descubra la verdad
-	¿Qué es más importante ser fuerte o inteligente e ingenioso?
Coraje	
-	¿Cómo creéis que es el sastrecillo?
-	¿Es importante la confianza en sí mismo?
Humanidad	
-	¿Está enamorada la princesa del sastre?
-	Es el rey una persona amable al ofrecerle
Justicia	
-	¿Crees que el sastre puede ser un buen príncipe?
Templanza	
-	Cuando el sastre descubre que lo quieren matar, ¿está enfadado?
-	¿Cómo hubieras reaccionado tú?
Transcendencia	
-	¿Sabe apreciar la princesa que su marido es una persona muy valiente?

Finalmente, se reflexiona acerca de los personajes principales: el sastrecillo, la princesa y el rey. Se deben extraer las cualidades y virtudes que poseen y cuáles podrían ser adquiridas para que sean felices. En primer lugar, la actividad se realizará de forma individual y posteriormente se realizarán en gran grupo, detectando las ideas de cada alumno.

Tabla 28

Tratamiento didáctico de *El gato con botas* en relación a las fortalezas

EL GATO CON BOTAS	
Sabiduría	
-	¿Es el gato inteligente o mentiroso?
Coraje	
-	¿Cómo clasificarías al Gato?
Humanidad	
-	¿Cómo reacciona el hijo del molinero cuando el Gato le dice que le dé unas botas?
-	¿Crees que la princesa se hubiera enamorado del príncipe siendo pobre?
-	¿Qué opinas de las mentiras del gato?
Justicia	
-	¿Crees qué es justo el reparto? ¿Por qué?
Templanza	
-	¿Cómo reacciona el hijo menor con el reparto de la herencia?
-	¿Cómo hubieras reaccionado tú?
-	En este cuento el Ogro es muy poderoso, sin embargo muere. ¿Por qué muere?
Transcendencia	
-	¿Crees qué el hijo pequeño podría haber sobrevivido sin su Gato?
-	¿Crees qué se puede triunfar en la vida sin ser rico? ¿Cómo?

En último lugar, tras realizar el debate guiado, se propone a los alumnos reflexionar sobre las virtudes del Gato y también aquellos puntos débiles a mejorar del mismo. Como si se tratara de una balanza (balanza de valores) los alumnos deberán de indicar ambos aspectos. Primero se realizará de forma individual y finalmente en gran grupo.

Tabla 29

Tratamiento didáctico de *El ruiseñor* en relación a las fortalezas

EL RUISEÑOR
Sabiduría
- Tan pronto como se entera el emperador quiere conocer al ruiseñor. Sin embargo, ¿por qué quiere conocerlo por curiosidad o porque quiere poseerlo?
Coraje
- Cuando el ruiseñor se entera de que su amo está enfermo, vuelve. ¿Por qué creéis que vuelve?
- ¿vosotros hubierais vuelto a cantar al emperador?
Humanidad
- ¿Por qué se siente triste el ruiseñor cuando aparece el ruiseñor artificial?
- Cuando el ruiseñor se marcha, el emperador piensa que es un ingrato, ¿Por qué?
- ¿Qué significa que el corazón es más importante que la corona?
Justicia
- ¿Por qué el emperador prefiere al ruiseñor artificial?
- ¿Creéis que es justo con el ruiseñor?
Templanza
- ¿Se muestra enfadado el ruiseñor cuando es desplazado por el ruiseñor artificial?
- ¿Está arrepentido el emperador?
Transcendencia
- ¿Qué piensa el mayordomo cuando ve al pájaro por primera vez?
- ¿Creéis que a veces nos dejamos engañar por el aspecto de alguien?
- Cuando el ruiseñor canta todos los días a su “amo”, ¿se muestra el emperador agradecido?
- ¿Por qué el ruiseñor le dice al emperador que vendrá a visitarlo cada día para que reflexione?

Tras el debate guiado en gran grupo y posterior realización individual, se invita a los alumnos a que reflexionen acerca de las virtudes que tiene el ruiseñor frente a las virtudes deseables o a adquirir por parte del emperador. Se reflexionará de forma individual y posteriormente se pondrá en común con todos los compañeros.

Se recomienda añadir en cada ficha de trabajo un cuadro donde los alumnos reflejen si el cuento seleccionado le ha gustado y valorar también la dinámica de la clase.

A partir de esto, sabremos si la lectura escogida ha sido adecuada o no, en cuyo caso, saber si hay que redirigir las lecturas hacia otra temática.

De acuerdo al enfoque defendido, se propone que las lecturas no queden aisladas y que se relacionen con el resto de unidades didácticas o contenidos a tratar. Es decir, se propone que el cuento y los personajes sean el eje vertebrador de posteriores contenidos.

Las actuales editoriales de libros, dividen las lecturas y sus correspondientes ejercicios de comprensión lectora frente a los contenidos lingüísticos (gramaticales, ortográficos,...). Desde nuestra concepción, esto impide el desarrollo del aprendizaje crítico de la lengua, ya que literatura y contenidos lingüísticos son compartimentos aislados sin aparente conexión.

Desde aquí, se sostiene la posibilidad de conectar los aprendizajes lingüísticos con la magia del cuento. Destacar que cualquier área admite conectar el cuento con los contenidos, pero se ha de admitir como el área de Lengua Castellana y Literatura presenta mayor facilidad que otras áreas.

4. CONCLUSIONES

Los cuentos como herramienta pedagógica en las aulas presentan una gran trayectoria didáctica, siendo múltiples las funciones que éste nos brinda, debido a que este subgénero posee un gran potencial educativo que no solo embruja a los más pequeños, sino también a los alumnos más grandes. Si el libro escogido es el adecuado, niños y maestros quedan enfrascados en su relato, pudiendo leer durante gran lapso de tiempo, sin darse cuenta de ello, apareciendo así el denominado efecto flow.

En el presente trabajo se ha presentado un nuevo campo de intervención hasta ahora no contemplado, el papel del cuento para abordar la psicología positiva en las aulas de Educación Primaria. A través de las narraciones fantásticas, podemos fomentar la creatividad, la motivación, la curiosidad, el equilibrio emocional, junto a la importancia de adquirir diferentes virtudes y fortalezas personales.

Los valores, normas sociales y los sucesos (en ocasiones bastante dramáticos) que llevan implícitas las narraciones pueden incluso llegar a ser un medio para trabajar la capacidad de resiliencia con los niños. Las historias de los personajes, a menudo, se convierten en un ejemplo de superación muy cercano a los niños. Por otro lado, el acto de escritura tras la narración de un cuento, también permite un ejercicio de introspección, independencia, humor y creatividad.

De esta forma, podemos trabajar los pilares de la psicología positiva, sin detrimento de lo curricular. No olvidar, como los cuentos permiten desarrollar cada una de las actuales competencias clave/ básicas, al tiempo que permiten convertirse en el eje vertebrador de una unidad didáctica o formativa, ligando aspectos literarios y contenidos gramaticales, ofreciendo así la coherencia y conexión de los aprendizajes, aspecto tan demandado en los métodos de enseñanza actuales.

Al mismo tiempo, el cuento permite poner de manifiesto varios de los principios de intervención de la psicología positiva enunciados por Carpena (2014) para trabajar las fortalezas, como el principio de globalidad e interactividad. En la medida que los personajes del relato presentan o carecen de una de las fortalezas psicológicas, permite al maestro ir trabajando de forma didáctica cada una de ellas.

Con el objetivo de no dejar en el vacío este discurso, se ha realizado un análisis detallado de diferentes cuentos clásicos sobre las emociones y fortalezas que éstos llevan implícitos. Además, se añade de forma orientativa para qué edades se recomienda su aplicación, ofreciendo una respuesta para cada uno de los distintos niveles que componen la Educación Primaria. Al contrario de lo que se pudiera pensar, los cuentos tradicionales pueden trasladarse hasta los últimos cursos de la Educación Primaria, teniendo éstos buena aceptación y gran nivel de agrado entre el alumnado. De esta forma, se presenta una ficha técnica de diferentes clásicos con la finalidad de ser una guía para futuros docentes. Por la misma razón, se incluye la propuesta didáctica para su intervención, teniendo en cuenta las orientaciones que nos proporciona (Shedlock, 2006).

Dicha propuesta puede ser modificada, en virtud de las características individuales del grupo- clase a las que se le presenta. No obstante, se considera que puede ser un

recurso o punto de partida para que otros docentes la puedan desarrollar en sus aulas con la intención de trasladar las potencialidades de la psicología positiva al ámbito educativo.

En definitiva, a lo largo del presente capítulo se ha mostrado que los cuentos pueden trabajarse en las aulas de Educación Primaria de una forma didáctica (relación con las competencias clave y valores que se desprenden), lúdica (a través de la dramatización) y positiva (fomentando el buen clima y el diálogo), al tiempo que se conecta con el tratamiento de las fortalezas, las virtudes, las emociones e incluso la resiliencia.

**CAPÍTULO V. CREATIVIDAD VERBAL,
CUENTOS Y EMOCIONES: DISEÑO Y
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO
EN PSICOLOGÍA POSITIVA**

CAPÍTULO V. CREATIVIDAD VERBAL, CUENTOS Y EMOCIONES: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN PSICOLOGÍA POSITIVA

Diseñar es una actividad abstracta que implica programar, proyectar, traducir lo invisible en visible (Jorge Frascara)

INTRODUCCIÓN

Diseñar un programa es un proceso continuo, reflexivo y de cierta complejidad, ya que todos los elementos que lo componen deben operar en coherencia y armonía. Entendiendo programa como plan al servicio del logro de unas metas educativas, llevado a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance (Pérez Juste, 2000). En dicho programa, se plasmará por escrito las acciones sistemáticas y fundamentadas que se van a desarrollar. De acuerdo con Paglilla y Paglilla (2007), un programa posee un objetivo definido, donde se persiguen unas metas claras y factibles. Éste surge como una intervención grupal o personal buscando resolver un problema de conocimiento referido a la mejora, a la corrección, o a la instrumentación de acciones novedosas, ante una necesidad personal o grupal.

El programa bajo el título: *“Creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria”* tiene como objetivo principal trasladar a las aulas el enfoque de la psicología positiva. Si bien, este programa presenta tres retos afines. En primer lugar, nos ofrece herramientas para trabajar los pilares de la psicología positiva. En segundo lugar, trabaja una serie de contenidos curriculares (referidos al área de Lengua y Literatura Castellana). En tercer lugar, trabaja la creatividad verbal de forma integrada.

A través del diseño de este programa, se pretende ofrecer un ejemplo práctico a los docentes sobre cómo integrar la psicología positiva en sus aulas, al tiempo que se trabaja el currículo. Desde nuestra concepción, la psicología positiva no debe operar al

margen de los contenidos curriculares, sino que los contenidos deben enseñarse y ser transmitidos desde el modelo de psicología positiva como se argumentaba en capítulos anteriores. Sin embargo, en la revisión de la literatura, realizada en el Capítulo II, se ha mostrado que no existe ninguna experiencia hasta el momento que dé respuesta a tal necesidad. Es por ello, por lo que se diseña este programa educativo de carácter innovador.

En dicho programa el reto es aunar tales aspectos. Para ello, se emplea el cuento como recurso vertebrador de los contenidos curriculares y de la psicología positiva. Tomando como referencia la fundamentación del Capítulo IV, donde se resalta que el cuento clásico es un recurso promotor de la psicología positiva, al tiempo que se asume que éste permite integrar otros aprendizajes, se diseña este programa. El cuento será la herramienta que permitirá articular tres ejes fundamentales y de especial interés para nosotros: variables de la psicología positiva, creatividad verbal y contenidos curriculares.

Por tanto, en este capítulo, cobran sentido práctico cada uno de los capítulos anteriores (psicología positiva, educación, creatividad y cuentos) de una forma globalizada. De esta forma, desde el enfoque de la psicología positiva se pretende fomentar la creatividad verbal, siendo el cuento clásico el recurso promotor, sin olvidar nunca la parte curricular. Se entiende pues, la psicología positiva aplicada al campo de la Educación Primaria desde el área de Lengua y Literatura. Por tanto, en la primera parte de este capítulo, se ofrecen una serie de pautas de actuación para aplicar en distintos niveles educativos de Educación Primaria, así como los recursos necesarios para su desarrollo.

Sería conveniente precisar que los contenidos y metodología propuestos en cada una de las sesiones en torno a un centro de interés, se relacionan con los contenidos y estándares de aprendizaje desarrollados en el *Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Asimismo, las distintas sesiones se adecúan a las instrucciones recogidas por la *Orden de 20 de noviembre de 2014, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Las competencias clave señaladas, también siguen la normativa vigente *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las*

competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

La segunda parte del capítulo se dedica a realizar una propuesta de evaluación de la intervención diseñada. Se ha realizado un apartado específico para la evaluación, ya que se considera que la evaluación de un programa es una parte fundamental para valorar el éxito del programa y el grado de ajuste de éste. El realizar propuestas innovadoras es tan importante como su evaluación tras su implementación. La evaluación de programas en el campo de la educación es una deuda que no siempre asumen quienes lideran los procesos de planificación e intervención. Este vacío impide gestar un conocimiento profundo de lo que sucede con cada intervención (Parassi, 2009).

De acuerdo con las ideas de Pérez Juste (2000), la evaluación de un programa es una actividad metodológica que permite la valoración desde dos vías distintas. Por un lado, permite la acción reflexiva y ordinaria de cada profesor o educador sobre su programa, entendido éste como el plan al servicio del logro de sus metas educativas. Por otro lado, proporciona una oportunidad de valoración por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de distinta naturaleza. Por este motivo, la evaluación del programa en este capítulo ocupa una gran extensión.

1. DISEÑO DEL PROGRAMA

Este programa nace con la pretensión de dar respuesta a los desafíos educativos, junto a las actuales demandas sociales de educar por competencias (en nuestro caso, competencia comunicativa), al tiempo que se fomenta el aprendizaje autónomo, las emociones y la creatividad. A través de este programa se pretenden dos grandes líneas de actuación. Por un lado, aplicar los principios de la psicología positiva enunciados en el Capítulo II y educar bajo este prisma. Por otro lado, fomentar la creatividad verbal del alumnado, al tiempo que aprenden contenidos curriculares.

Destacar que el diseño del programa y su posterior evaluación se basa en el *ciclo de intervención socioeducativa*, el cual se explica con más detalle en el apartado dos del

presente capítulo. A continuación, se desarrolla cada uno de los apartados que justifican el diseño del programa e indican cómo se realizaría su implementación.

1.1. Fundamentación

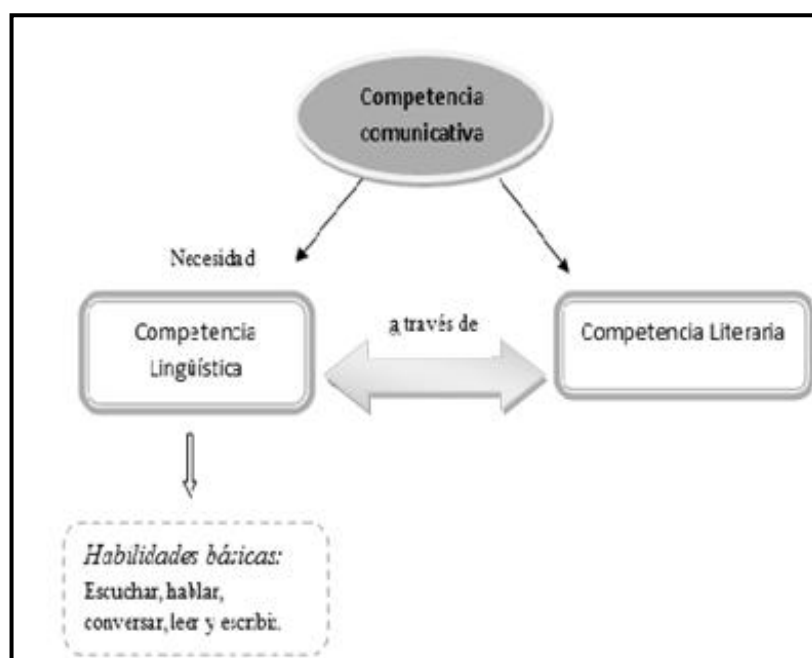
Sin duda, el diseño de este programa, nace de una *detección de necesidades previas*. En un primer plano, dotar a la asignatura de Lengua y Literatura de coherencia y unidad a fin de alcanzar la denominada competencia comunicativa. En un segundo plano, la necesidad de aportar experiencias basadas en psicología positiva en el contexto escolar.

En relación a la primera necesidad detectada y en consonancia con el trabajo realizado por Sandoval y Encabo (2012), podemos afirmar cómo las actuales editoriales de libros, dividen las lecturas y sus correspondientes ejercicios de comprensión lectora frente a los contenidos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, vocabulario...). Desde nuestra concepción, esto impide el desarrollo del aprendizaje crítico de la lengua, ya que literatura y contenidos lingüísticos son compartimentos aislados sin aparente conexión. Esta forma de abordar los aspectos lingüísticos en las aulas de Educación Primaria, convierte a lengua en algo áspero e inconexo. Sin embargo, deberíamos ser conscientes que no existe lengua sin literatura, ni literatura sin lengua.

Centrándonos en el área de Lengua y Literatura, y manifestada ya su problemática actual, siguiendo a López y Encabo (2002) debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria como medio para el desarrollo de la competencia comunicativa. Entendiendo competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos (Gumperz y Hymes, 1964), que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (citado por Lomas, Osoro y Tusón, 1996).

Se ha señalado que la competencia comunicativa se refiere a una suma de competencias o capacidades, entre ellas la competencia lingüística. La presente propuesta de intervención pretende desarrollar dicha competencia lingüística o la también

denominada competencia gramatical para otros autores. La competencia lingüística es lo que siempre se ha conocido como gramática tradicional, con sus planos del lenguaje: fonología, fonética, morfología, sintaxis y semántica. Para adquirir la competencia lingüística será necesario trabajar las cinco habilidades básicas: leer, escribir, escuchar, hablar y conversar (Figura 5).



Fuente: Sandoval, López Martínez y Carpena (2014, p. 62)

Figura 5. Relación entre competencia comunicativa, lingüística y literaria.

De acuerdo con Sandoval, López y Carpena (2014), el uso del cuento permite desarrollar cada una de las habilidades básicas. Según sus trabajos, consideran escuchar como la capacidad para comprender un mensaje que implica la construcción de significados e interpretación (Cassany, Luna y Sanz1994), estos autores sostienen que el cuento adquiere un importante papel para desarrollar esta habilidad, dado que la escucha activa se pone en práctica mediante la lectura de los cuentos. El relato en voz alta a los niños a menudo les fascina, haciendo captar mucho más su atención. De hecho, Pelegrín (1982) afirma que la palabra oída ejerce una gran fascinación en el niño.

Mientras que hablar y conversar consideran que son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el

entorno. En esta medida, tras la narración de un cuento, se trabaja su comprensión y los valores que se desprenden, este espacio invitará al intercambio de ideas entre maestro y resto de compañeros. Además, desde el enfoque de la psicología positiva se desprende un espacio de socialización con los compañeros (principio de cooperación y libertad).

En relación a la segunda necesidad detectada, se considera que hasta el momento, no existen experiencias sólidas en el campo de la psicología positiva (Tabla 6) que globalicen los contenidos curriculares, al tiempo que se trabajan las bases de la psicología positiva.

Desde aquí, se sostiene la posibilidad de conectar los aprendizajes lingüísticos con la magia del cuento. Destacar que cualquier área admite conectar el cuento con los contenidos, pero se ha de admitir como el área de Lengua Castellana y Literatura presenta mayor facilidad que otras áreas, dado que a través de cuento se puede abordar de forma directa los distintos bloques de contenidos (Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar; Bloques 2. Comunicación escrita: leer; Bloques 3. Comunicación escrita: escribir; Bloque 4. Conocimiento de la lengua; Bloque 5. Educación Literaria). En este sentido, se abordarán los aspectos lingüísticos a través de la literatura infantil, desde el enfoque de psicología positiva.

1.2. Objetivos del programa

Este programa está dirigido a trabajar el siguiente objetivo de carácter general.

- Ofrecer una respuesta curricular integradora a la enseñanza de Lengua y Literatura desde el modelo de la psicología positiva.

Para la consecución de este objetivo general, se marcan los siguientes objetivos específicos.

- Trabajar las variables de la psicología positiva: emociones, fortalezas, optimismo, creatividad, fluir...
- Dotar de coherencia los contenidos lingüísticos y literarios.

- Emplear el cuento como recurso promotor de la creatividad verbal y la psicología positiva.
- Reflexionar sobre los efectos de la psicología positiva como forma de enseñanza- aprendizaje.

1.3. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán a lo largo del programa se han dividido en tres bloques temáticos diferentes. Destacar que en su desarrollo e implementación, los contenidos no se dan unos al margen de los otros, sino de forma interrelacionada (Figura 6).



Figura 6. Relación de contenidos del programa.

1.4. Destinatarios

El programa se dirige a los alumnos de los distintos niveles de Educación Primaria (1.º y 2.º tramo). No obstante, se pueden adecuar los contenidos a niveles educativos inferiores (Educación Infantil) y superiores (Educación Secundaria).

1.5. Técnicas y recursos

Las técnicas constituyen la manera de hacer efectivo un propósito bien definido, es decir, representan cómo haremos lo que debemos de hacer para conseguir los objetivos marcados en cada una de las sesiones. Por este motivo, a continuación se recogen y se explican dichas técnicas (Tabla 30).

Tabla 30

Técnicas empleadas para el desarrollo del programa

Técnicas	Finalidad
<i>Brainstorming</i> (Valqui, 2009)	La lluvia de ideas es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado. Se empleará al comienzo de las sesiones, para obtener una conclusión grupal en relación a un problema que involucra a todo el grupo. Además nos ayudará a motivar al grupo, ya que permite la participación de todos.
<i>Grupos Cooperativos</i> (Johnson y Johnson 1990)	Los grupos cooperativos crean una dinámica y estructura grupal de aprendizaje, permite compartir conocimientos, fruto de la interacción y cooperación entre iguales. La cooperación supone que cada miembro del grupo solo podrá conseguir sus objetivos si los otros miembros consiguen los suyos. Finalidad: aumentar sus habilidades sociales, aprender a auto-organizarse, a saber escuchar, a distribuir el trabajo, a resolver los conflictos, a distribuir las responsabilidades y a coordinar las tareas.
	Un grupo o equipo de trabajo es un conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a sus habilidades,

<i>Grupos de trabajo</i> (Gómez y Acosta 2003)	conocimientos y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción del coordinador. Finalidad: crear objetivos comunes y desarrollo de pertenencia al grupo.
<i>Asamblea</i> (D'Angelo 1997)	La asamblea es una reunión de personas convocadas para un fin determinado. Se trata de un espacio de decisión horizontal donde nadie tiene más voz que nadie y donde las decisiones se toman por consenso. Se elige a un moderador (en nuestro caso el formador). El auditorio-clase recibe la información de una manera activa. Tras la puesta en común se obtienen conclusiones generales de los debates y discusiones.
<i>Role playing</i> (Martín, 1992)	Consiste en representar (teatralizar) una situación dada, con el objeto de que se tome real, visible, vivido, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben intervenir en ella en la vida real. Su finalidad es promover el aprendizaje a partir de la motivación y de modo experiencial.
<i>Cuestionario</i> (Azofra, 1999)	Se trata de una técnica de recogida de información en la que se exponen un conjunto de cuestiones para valorar unas variables concretas. Su finalidad principal sería la recogida de datos para el conocimiento o valoración de una realidad concreta.

Una vez manifestadas las técnicas que se emplearán para la implementación del programa, se analizan los recursos necesarios. Los recursos son los medios que se precisan para poner en marcha las actividades que se han planificado en el programa. A continuación, se ofrece una previsión de los diferentes recursos que necesitamos (Tabla X). En primer lugar, se muestran los recursos humanos, donde se especificará el personal necesario para desarrollar el programa. En segundo lugar, se identifican los recursos materiales, se indicará tanto los espacios, equipamiento como el material fungible que se necesita. En último lugar, se señalarán los recursos económicos.

Tabla 31

Recursos empleados para el desarrollo del programa

Recursos	Descripción
<i>Recursos personales</i>	Un maestro de Educación Primaria con formación en psicología positiva. También podría desarrollarlo un pedagogo/orientador especialista en la línea de psicología positiva, si éste posee experiencia en el campo educativo.
<i>Recursos materiales</i>	Espacios → aulas de un centro educativo. Equipamiento → Ordenador, retroproyector y un aula ordinaria. Material fungible → Tijeras, pegamento, folios, colores y marionetas, fichas para trabajar, cuentos adaptados, cuestionarios diseñados.
<i>Recursos económicos</i>	Aquellos gastos derivados de las fotocopias de las fichas de trabajo.

Tal y como puede apreciarse los recursos necesarios para su desarrollo son mínimos, no difiere de los recursos puestos en marcha de una clase ordinaria en cualquier centro educativo.

1.6. Secuencia de actuación

A continuación, se ilustra el nivel educativo, la temporalización y el centro de interés trabajado en cada trimestre.

Tabla 32

Secuencia de actuación

Nivel	Temporalización	Centro de interés
Primero de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre	Los viajes de Pulgarcito
Segundo de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre	La sabiduría del pobre
Tercero de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre	Las riquezas del enanito
Cuarto de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre	Las hazañas del sastrecillo
	Se desarrollará durante el segundo trimestre	Los desastres del emperador
Quinto curso de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre	Las aventuras del gato con botas
Sexto curso de Educación Primaria	Se desarrollará durante el segundo trimestre.	El jardín del ruiseñor y sus misterios

Tal y como muestra la Tabla 32, el proyecto de trabajo para cada uno de los cursos se temporaliza para tres meses. Durante ese periodo de tiempo se trabajarán todos los contenidos en torno a los centros de interés propuestos. Dichos centros de interés derivan de los siguientes cuentos clásicos: Pulgarcito, El pobre y el rico, El enanito saltarín, El sastrecillo valiente, El traje nuevo del emperador, El gato con botas y El ruiseñor.

1.7. Pautas de actuación

En este apartado, se describe de forma detallada el centro de interés que se trabaja y el cuento seleccionado para este curso. Destacar que la elección del cuento no se realizará de forma aleatoria, sino que se atenderá a los intereses del grupo-clase. Para ello, se administrará un cuestionario a los alumnos (Anexo VI) con el fin de conocer qué cuentos son de su agrado y cuáles les gustaría conocer. Teniendo en cuenta que el programa girará en torno al cuento seleccionado, es importante que éste se ajuste a los intereses del grupo al que se dirige.


A continuación, se muestran las pautas de actuación para desarrollar los proyectos de trabajo para cada uno de los cursos/niveles. Se adjunta, en los Anexos (VII, VIII, IX y X) algunas de las fichas diseñadas para el desarrollo de las sesiones.

Obsérvese, como en cada proyecto de trabajo se especifica cada una de las competencias clave que se desarrollan, así como los objetivos, contenidos y metodología para su desarrollo (Tabla 33 a la Tabla 39).

Destacar que los alumnos, al finalizar cada una de las sesiones valorarán su grado de ajuste e idoneidad a través de un registro que se le proporcionará. En el Anexo XI, puede verse el registro diseñado. Además de valorar las distintas sesiones desarrolladas, al finalizar la experiencia se le administrará al alumnado un cuestionario final (Anexo XVI). Se pretende que los alumnos realicen un proceso de reflexión personal y sean conscientes de cómo se han sentido durante el desarrollo de las sesiones, qué reflexione sobre lo que han aprendido y lo que más les ha gustado.

Tabla 33


Proyecto de trabajo “Los viajes de Pulgarcito” para 1.º de Educación Primaria

“LOS VIAJES DE PULGARCITO”	
Curso: Primero de Educación Primaria	
Cuento empleado: Pulgarcito	
Autor : Hermanos Grimm	
Emociones que se desprenden:	
Amor, alegría, tristeza, enfado, sorpresa, cólera, miedo.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave:	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Fines:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura. • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Concordancia entre nombre y adjetivo (género y número). • Uso de la “g”, de la “gu” y de la “gü”. • Identificación del contenido básico de un cartel. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • Género y número. • Palabras con “g”, “gu”, “gü”. • Elementos característicos de un cartel. • Producción de textos propios. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,...). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)	
Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas. (Ver tabla XX).	
3. Pulgarcito de viaje (género y número)	
Brainstorm: Se pregunta a los alumnos qué conocen del género y el número de las palabras. Más adelante, se presenta el contenido y el centro de interés a abordar.	
Actividades	
Los lugares de encanto (grupos cooperativos). A cada grupo se le da una imagen con un paisaje distinto y tendrán que ir describiendo el paisaje. Un miembro del equipo será en el encargado de ir apuntando las ideas que se vayan surgiendo, mientras que dos miembros del	

<p>equipo deberán de comprobar si los sustantivos y adjetivos presentan el mismo género y número (concordancia). Cada equipo deberá de realizar la actividad de forma independiente para más tarde exponerlo en gran grupo.</p> <p>Actividades de ocio y tiempo libre (grupos de trabajo). Se les da a los alumnos una serie de oraciones que versan sobre cada una de las actividades que realiza Pulgarcito en sus viajes. Estas oraciones presentan la particularidad de que no poseen en consonancia el género y número. Los alumnos deberá de rehacer las frases.</p>
<p>5. De vuelta a casa (Palabras con “g”, “gu”, “gü”)</p>
<p>Brainstorm: Se presenta a los alumnos las palabras que se escriben con “g”, “gu”, “gü” y se presenta la regla ortográfica. Se retoma la sesión anterior donde Pulgarcito estaba de viaje y se enlaza diciendo que Pulgarcito ha vuelto a casa de sus padres y tiene muchas cosas que contar.</p> <p>Actividades:</p> <p>1. El regalo del viajero. Pulgarcito en su viaje de regreso a casa encuentra a muchas personas, entre ellas un viajero quien le hace un regalo. Éste se trata de una lista de palabras (Palabras con “g”, “gu”, “gü”) pero todas ellas están mal escritas. Los alumnos deberán de escribirlas correctamente, al finalizar si unen la primera letra de cada palabra descifrarán un código secreto.</p> <p>2. Nuestro regalo. Vamos a ayudar a Pulgarcito a preparar otro regalo para el viajero, para ello, al igual que el viajero deberemos de escribir palabras “g”, “gu”, “gü” (en esta ocasión bien escritas), el viajero al unir la primera letra de cada palabra también descubrirá otro código secreto.</p>
<p>5. El nuevo trabajo de Pulgarcito (elementos característicos de un cartel)</p>
<p>Brainstorm: Se pregunta a los alumnos si han visto alguna vez algún cartel, se ponen ejemplos de éste y se explican los elementos existentes. Se enlaza la sesión narrando que Pulgarcito tiene un trabajo es el encargado de elaborar carteles para una empresa.</p> <p>Actividades:</p> <p>Elaboración de un cartel. Cada equipo tendrá un tema distinto (sección de cine, sección de teatro, de cantantes) y cada alumno deberá de realizar un cartel respecto al tema que le haya sido asignado en su equipo. Más adelante, se expondrá a toda la clase los distintos carteles y se realizará una votación del cartel más votado en cada equipo.</p> <p>Exposición de los carteles. Los miembros ganadores de cada equipo deberán de exponer sus carteles (colgados en el corcho de la clase) durante una semana. El resto de miembros deberán de realizar un cartel anunciando el miembro ganador de su equipo, el ganador será el responsable de dirigir la actividad.</p>
<p>6. Pulgarcito un cantante de éxito (elaboración de textos propios y creatividad verbal)</p>
<p>Ejercicio de escritura creativa:</p> <p>Pulgarcito es ahora un famoso cantante, los alumnos tendrán que imaginar cómo le va a Pulgarcito en su nueva vida. Tendrán que decir el “single” con el que ha triunfado, dónde actúa, quienes son sus fans, qué hará con tanto dinero, cómo es ahora (fortalezas y virtudes), etc.</p>
<p>Valoración de las sesiones</p>
<p>Cuestionario. Se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).</p>


Tabla 34

Proyecto de trabajo “La sabiduría del pobre” para de 2.º Educación Primaria

“LA SABIDURÍA DEL POBRE”	
Curso: Segundo de Educación Primaria.	
Cuento empleado: El pobre y el rico.	
Autor: Hermanos Grimm.	
Emociones que se desprenden:	
Amor, alegría, tristeza, enfado, sorpresa y cólera.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: acertijos, palabras con y sin H, verbos, determinantes demostrativos, producción de textos propios. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • Acertijos. • Palabras con y sin H. • Verbos. • Determinantes posesivos. • Producción de textos propios. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,..). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)	
Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.	
3. Pepín en el concurso: acierta acertijos y viajarás (acertijos, palabras con h).	


<p>Brainstorm</p> <p>Actividades:</p> <p>Acertijos: Pepín Adivina los siguientes acertijos.</p> <p>La carta enrevesada: Lisa y Margarita se han ido de viaje y David quiere escribirles una carta, pero se hace un jaleo con las palabras que llevan h. Ayúdale</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Imagina que Pepín le escribe a Margarita y Juan para saber cómo están y contarle sus nuevas aventuras. ¿Qué crees que le escribiría? No olvides poner adecuadamente las palabras con h.</p>
<p>4.Las aficiones de Pepín y sus amigos (determinantes posesivos y verbos)</p>
<p>Asamblea: Se enlaza con la anterior sesión donde ya se trabajó los demostrativos y se pregunta a los alumnos si conocen algún determinante más. A continuación, se explica el concepto de determinante posesivo y los alumnos ponen ejemplos.</p> <p>Actividades:</p> <p>¿Qué cosas nos gusta hacer? Escribimos aquellas actividades que nos gustan y se nos dan bien (verbos).</p> <p>¿De quién es quién? De las aficiones plasmadas del ejercicio anterior, seleccionamos dos o tres y escribimos la acción en una papeleta, la echamos en una bolsa en común. ¿En gran grupo, se pregunta ¿a quién le gusta hacer esta actividad? Los alumnos deberán de responder con un pronombre posesivo.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Inventaremos frases divertidas cogiendo una actividad de la bolsa e indicando quien lo sabe hacer.</p>
<p>5.Princesas infelices (producción de textos, gestión de conflictos, emociones y fortalezas)</p>
<p>Nos serviremos de la exposición de la fotografía israelí Dina Goldstein llamada <i>Princesas infelices</i>.</p> <p>Asamblea: Analizaremos la situación actual de estas princesas y se discutirá la presencia en exceso de una fortaleza o la ausencia de éstas.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Inventaremos cómo es ahora su vida. En <i>grupos de trabajo</i>, escribiremos una breve historia. Posteriormente, se expondrá en grupo- clase.</p> <p>En el Anexo X, se muestra la ficha de trabajo para esta sesión.</p>
<p>6.En busca del hada (producción de textos y creatividad verbal).</p>
<p>Asamblea:</p> <p>En el bosque donde habita Pepín suena una música distinta. ¿Cómo será? Vamos a escuchar todos juntos la música.</p> <p>Actividades:</p> <p>En gran grupo: ¿Parece que hay un hada? ¿Qué le pasa?</p> <p>Paramos la música en tres momentos diferentes, haciendo coincidir dichos momentos con los descensos y ascensos del ritmo de la audición que coincidirán con la introducción, nudo y desenlace del relato.</p> <p>Escribimos una historia sobre el hada mientras que la música suena.</p> <p>Leemos nuestra producción de forma individual al resto de la clase al compás de la música.</p> <p>Nota: La audición que pondremos es: ¿dónde está país de las hadas?</p>
<p>Valoración de las sesiones</p>
<p>Questionario: se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).</p>

Tabla 35
Proyecto de trabajo “El enanito saltarín” para de 3.º Educación Primaria

“LAS RIQUEZAS DEL ENANITO”	
Curso: Tercero de Educación Primaria	
Cuento empleado: El enanito saltarín	
Autor :Hermanos Grimm	
Emociones que se desprenden:	
Miedo, amor, tristeza, enfado, sorpresa, cólera, miedo.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Fines	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: palabras aumentativas y diminutivas, determinantes demostrativos, determinantes posesivos, género y número de las palabras. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización • Comprensión lectora • Palabras diminutivas • Palabras aumentativas • Género y número de las palabras • Determinantes demostrativos • Determinantes posesivos • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Roleplaying: Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,..). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)	
Asamblea: Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.	
El cofre del enanito (palabras diminutivas, género de las palabras)	
Asamblea: Introducimos tema. El enanito saltarín sigue haciendo de las suyas y ahora convierte las palabras diminutivas en oro.	
Brainstorm: ¿Qué palabras diminutivas conozco?	
Actividades (se muestra un extracto de las actividades desarrolladas) Pero tiene un problema, no sabe lo que son las palabras diminutivas. ¿Qué son las palabras diminutivas? Escribe en las monedas palabras diminutivas y échalas al cofre.	

<p>El cofre sigue algo vacío, vamos a llenarlas ahora con tres palabras en femenino singular, cuatro en femenino plural, cinco en masculino singular y seis en masculino plural.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa. Inventar como es la vida del enano, no olvides utilizar los diminutivos adecuados para su tamaño (creatividad verbal).</p>
<p>La pócima mágica del enanito (det. demostrativos, palabras aumentativas)</p>
<p>Asamblea: Introducimos tema. Tras el fracaso con la princesa, el enanito decidió que ya estaba cansado de ser tan pequeño. Así que tomó una pócima para volverse gigante.</p> <p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none">1. Averigua los ingredientes de la pócima mágica para volverse gigante.2. Ahora que ya has descubierto los ingredientes secretos. Vamos a imaginar cómo es su vida ahora. Ejemplo: ¿Le vendrá su sombrero favorito?3. Ejercicio de escritura creativa. La receta de la cocinera (creatividad verbal)
<p>¿Qué hay en la habitación? (determinantes posesivos)</p>
<p>Brainstorm: Se pone un caso en clase. Ejemplo: la princesa se ha adentrado en la casa del enanito y se ha encontrado un montón de objetos que le pertenecen a ella. ¿Qué crees que dirá la princesa? Ej: Anda, esta sortija es mía.</p> <p>Actividades (se muestra un extracto de las actividades desarrolladas).</p> <p>¿Qué cosas tenemos en la habitación? Se proponen varias situaciones (habitación del duende, de los alumnos, a nivel de clase, la maestra...). Tras debatir los objetos que hay en cada habitación se echan en una bolsa diferentes papeletas con el nombre de cada uno de los objetos. Se irán sacando de la bolsa las distintas papeletas que contienen un objeto. ¿Se preguntará a los alumnos de quién es el objeto?</p> <p>“Escenas de cine”: Se realizan cuatro escenas de cine con los personajes del cuento. Pero a los diálogos les falta los determinantes posesivos. Los actores deberán de ser ágiles en su diálogo y pensar que determinante concuerda. Se admite la ayuda de los espectadores.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa. Los alumnos deben de inventar una poesía para el enanito. Cada alumno tendrá un posesivo que deberá de incluirlo en su poesía (creatividad verbal). Se crearán grupos de trabajo para la realización de ésta.</p>
<p>¿Quién soy? (autoconocimiento y fortalezas)</p>
<p>Caligrama de fortalezas Cada alumno tiene que elegir la fortaleza que más le represente y deberá de realizar un caligrama representando la fortaleza escogida y definirá en el caligrama, en la medida de lo posible, lo que significa para él, la fortaleza escogida. Posteriormente, se pondrá en común en la asamblea.</p> <p>Autorretrato creativo. Cada alumno debe de realizar un autorretrato a partir de las letras de su nombre. Con dichas letras deberá de realizar un retrato de su cara.</p>
<p>Valoración de las sesiones</p>
<p>Cuestionario: se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).</p>


Tabla 36
Proyecto de trabajo “Las hazañas del Sastrecillo” para de 4.º Educación Primaria

“LAS HAZAÑAS DEL SASTRECILLO”	
Curso: Cuarto de Educación Primaria	
Cuento empleado: El sastrecillo valiente	
Autor :Hermanos Grimm	
Emociones que se desprenden:	
Amor, tristeza, enfado, sorpresa, cólera, miedo.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave:	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Fines:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: palabras con –ERO, -ISTA y –DOR, palabras con y sin H, palabras con LL e Y, palabras homófonas, determinantes demostrativos, determinantes posesivos y determinantes numerales. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • Palabras acabadas en –ERO, -ISTA y –DOR. • Palabras con y sin H. • Palabras con LL e Y. • Palabras homófonas • Determinantes demostrativos. • Determinantes posesivos. • Determinantes numerales. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,..). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la p. positiva)	
Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.	
3. Profesiones divertidas (palabras acabadas en –ero, -ista y –dor, determinantes demostrativos, palabras con y sin h)	
Brainstorm: Nombrar distintas profesiones que se nos ocurran. ¿En qué terminan todos estos oficios que hemos mencionado? (-ero, -ista y -dor)	
Actividades: Profesiones de los personajes: Asignamos a los personajes un oficio diferente. ¿a qué se dedicará la princesa, ¿y el sastrecillo?	

<p>¿Dónde están los personajes? Se reparten diferentes personajes (marionetas) en diferentes sitios de la clase y se pregunta: ¿quién es el sastrecillo? Respuesta: Éste. ¿quién es la princesa? Respuesta: esa.</p> <p>Frases divertidas. Se realizan distintas oraciones utilizando los demostrativos. Las oraciones serán relativas al cuento, para ello deberán de imaginar la vida de cada personaje.</p> <p>La carta del gigante. Los alumnos deberán de discriminar los errores ortográficos que ha cometido el gigante al escribirle a su mujer.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Los alumnos deben de ayudarlo a escribir al gigante una carta para su esposa. No deben de olvidar escribir correctamente las palabras que llevan h (creatividad verbal).</p>
<p>4. El sastrecillo en masterchef (det. demostrativos y posesivos)</p>
<p>Asamblea: Se enlaza con la anterior sesión donde ya se trabajó los demostrativos y se pregunta a los alumnos si conocen algún determinante más. A continuación, se explica el concepto de determinante posesivo y los alumnos ponen ejemplos.</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cocineros en acción. Nos servimos del personaje de la cocinera para “COCINAR DETERMINANTES”. Será necesario colocar los ingredientes en el plato correspondiente (ARTÍCULOS O DEMOSTRATIVOS). 2. Ejercicio de escritura creativa: Inventaremos frases divertidas cogiendo al azar ingredientes de nuestra olla.
<p>5. Pasapalabra y escenas de cine (determinantes posesivos, numerales; palabras con LL e Y).</p>
<p>Brainstorm: Se recuerdan a los alumnos los “juegos” realizados en la última sesión donde cocinábamos determinantes posesivos. Se pide a los niños que digan qué ingredientes cocinaron a la misma vez que nombran los diferentes posesivos.</p> <p>Actividades:</p> <p>“Escenas de cine”: Se realizan tres escenas de cine con los personajes del cuento. Pero a los diálogos les falta los determinantes posesivos. Los actores deberán de ser ágiles en su diálogo y pensar que determinante concuerda. Se admite la ayuda de los espectadores.</p> <p>Pasapalabra: como si del programa de televisión de Pasapalabra se tratase los alumnos deberán de adivinar qué palabra es. Con estas palabras se trabaja las reglas ortográficas de ll e y.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa. Los alumnos deberán de realizar un cómic a partir de los personajes del cuento. El argumento de la historia será desarrollado por ellos. También deberá de emplear adecuadamente los determinantes numerales: Los alumnos deberán de realizar un cómic a partir de los personajes del cuento. El argumento de la historia será desarrollado por ellos. También deberá de emplear adecuadamente los determinantes numerales.</p>
<p>6. El sastrecillo en el casino (palabras homófonas, palabras acabadas en –ero, -ista y –dor)</p>
<p>Asamblea: Se recuerdan a los alumnos los “juegos” realizados en la última sesión donde íbamos a Máster Chef y Pasapalabra. AHO</p> <p>Brainstorm: el sastrecillo pregunta qué son las palabras homófonas, también se recuerdan las reglas ortográficas de las palabras escritas con Y y LL (para posteriormente realizar el juego del bingo). Se introducen las palabras co</p> <p>Actividades:</p> <p>Bingo. El sastrecillo después de concursar en MASTER CHEF y en PASAPALABRA ha decidido apostar su dinero al bingo. Participa con él, aquí tienes tu cartón. Mucha suerte.</p> <p>¿Qué cosas sabes hacer? Inventamos profesiones en relación a los distintos personajes del cuento y lo que a cada alumno se le da bien.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa. El sastrecillo ahora quiere ser poeta de palabras homófonas, pero no tiene ni idea... Inventamos una poesía creativa.</p>
<p>7. ¿Qué pasaría si...? Las princesas en la ciudad (gestión de conflictos, emociones y fortalezas)</p>
<p>Valoración de las sesiones (Véase Anexo XI y XVI).</p>

Tabla 37


Proyecto de trabajo “Los desastres del emperador” para de 4.º Educación Primaria

<p>“LOS DESASTRES DEL EMPERADOR”</p>	
<p>Curso: Cuarto de Educación Primaria</p>	
<p>Cuento empleado: El traje nuevo del emperador</p>	
<p>Autor: Hans Christian Andersen</p>	
<p>Emociones que se desprenden:</p>	
<p>Amor, alegría, tristeza, enfado, sorpresa y cólera.</p>	
<p>Virtudes trabajadas:</p>	
<p>Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.</p>	
<p>Competencias clave</p>	
<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.</p>	
<p>Fines:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: prefijos: aero-, semi-, tele- ...; sufijos –on, -azo y –ante; determinantes demostrativos, determinantes posesivos. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
<p>Contenidos:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • prefijos: aero-, semi-, tele- ... • Sufijos –on, -azo y –ante. • Determinantes demostrativos. • Determinantes posesivos. • Producción de textos propios. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
<p>Metodología:</p>	
<p>1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)</p>	
<p>Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,...). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.</p>	
<p>2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)</p>	
<p>Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.</p>	
<p>3. Cosemos (prefijos)</p>	
<p>Brainstorm: recordamos ¿qué son los prefijos? Y decimos algunos ejemplos.</p>	
<p>Actividades: Cosemos: Los tejedores siguen siendo algo desastrosos y se han dejado sin unir ambas telas. Cose las telas adecuadamente.</p>	

<p>¿Cómo son nuestros personajes? Se irán rellenando las distintas situaciones según las palabras dadas (prefijos).</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: En la actividad anterior hemos imaginado a los personajes del cuento en la actualidad. Escoge el personaje que quieras (cocinera, emperador, ministros, tejedores) y relata cuales son las aficiones preferidas o una pequeña historia acerca de dicho personaje. No olvides poner, al menos, dos palabras con prefijo.</p>
4. Receta de la cocinera Mari Carmen (det. demostrativos y posesivos)
<p>Asamblea: se enlaza con la anterior sesión donde ya se trabajó los demostrativos y se pregunta a los alumnos si conocen algún determinante más. A continuación, se explica el concepto de determinante posesivo y los alumnos ponen ejemplos.</p> <p>Actividades: Cocineros en acción. Nos servimos del personaje de la cocinera para “COCINAR DETERMINANTES”. Será necesario colocar los ingredientes en el plato correspondiente (ARTÍCULOS O DEMOSTRATIVOS).</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: inventaremos frases divertidas cogiendo al azar ingredientes de nuestra olla.</p>
6. El emperador es enorme (Sufijos: -on, -azo y -ante , palabras con X y LL)
<p>Brainstorm</p> <p>Actividades:</p> <p>¿Qué le ha pasado al emperador?: Ahora el emperador es viejo y está gordísimo. Piensa ahora qué crees que pasará.</p> <p>Ejemplo: ¿Se podrá abrochar el pantalón?</p> <p>El tontorrón: El emperador además de viejo y gordísimo parece que ahora es tontorrón y le pregunta al mayordomo. Ejemplo: ¿Cómo se llama la persona que estudia?</p> <p>En el bingo: El emperador en su tiempo libre le gusta ir al bingo. Aquí tienes un cartón de bingo para ti. Mucha suerte.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa → El emperador está algo deprimido, así que los ministros, la cocinera y el criado han decidido hacerle una poesía donde la rima sea con palabras terminadas en illo/illa o en -ullar, -illar, -ullir. Ejemplo:</p> <p>Oh, emperador deja ya de chillar, pues ya no escuchamos ni al gato maullar. Aunque estés algo gordillo sigues tan guapo como un jovencillo.</p>
7. ¿Qué pasaría sí...? Las princesas en la ciudad (producción de textos, gestión de conflictos, emociones y fortalezas)
<p>Ejercicio de escritura creativa: Se les reparte a los alumnos distintas tarjetas con diversas situaciones sobre personajes de distintos cuentos. Con cada tarjeta imaginaremos a los personajes de cuentos en la sociedad actual y le haremos a los alumnos preguntas relacionadas con nuestro día a día. Ejemplo de situaciones.</p> <p>¿Qué haría Caperucita si le mandaran una petición de amistad en facebook de un desconocido? ¿Aceptará? ¿Qué pasará si Bella va de tiendas y descubre que la talla 38 no le viene?</p>
Valoración de las sesiones
<p>Cuestionario: se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).</p>

Tabla 38

Proyecto de trabajo “Las aventuras del Gato con botas” para de 5.º Educación Primaria

“LAS AVENTURAS DEL GATO CON BOTAS”	
Curso: Quinto de Educación Primaria	
Cuento empleado: El gato con botas	
Autor: Charles Perrault	
Emociones que se desprenden:	
Amor, alegría, tristeza, enfado, sorpresa y cólera.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Fines:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: palabras con –ERO, -ISTA y –DOR, palabras con y sin H, palabras con LL e Y, palabras homófonas, determinantes demostrativos, determinantes posesivos y determinantes numerales, producción de textos propios. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • Palabras acabadas en –ERO, -ISTA y –DOR. • Palabras con y sin H. • Palabras con LL e Y. • Palabras homófonas • Determinantes demostrativos. • Determinantes posesivos. • Determinantes numerales. • Producción de textos propios. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,..). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)	
Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.	
3. Profesiones divertidas (palabras acabadas en –ero, -ista y –dor, determinantes demostrativos, palabras con y sin h)	

<p>Brainstorm: Nombrar distintas profesiones que se nos ocurran. ¿En qué terminan todos estos oficios que hemos mencionado? (-ero, -ista y -dor)</p> <p>Actividades:</p> <p>Profesiones de los personajes: Asignamos a los personajes un oficio diferente. ¿a qué se dedicará la princesa, ¿y el sastrecillo?</p> <p>¿Dónde están los personajes? Se reparten diferentes personajes (marionetas) en diferentes sitios de la clase y se pregunta: ¿quién es el sastrecillo? Respuesta: Éste. ¿Quién es la princesa? Respuesta: esa.</p> <p>Frases divertidas. Se realizan distintas oraciones utilizando los demostrativos. Las oraciones serán relativas al cuento, para ello deberán de imaginar la vida de cada personaje.</p> <p>La carta del gigante. Los alumnos deberán de discriminar los errores ortográficos que ha cometido el gigante al escribirle a su mujer.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Los alumnos deben de ayudarle a escribir al gigante una carta para su esposa. No deben de olvidar escribir correctamente las palabras que llevan h (creatividad verbal).</p>
<p>4. El gato en Masterchef (det. demostrativos y posesivos)</p>
<p>Asamblea: Se enlaza con la anterior sesión donde ya se trabajó los demostrativos y se pregunta a los alumnos si conocen algún determinante más. A continuación, se explica el concepto de determinante posesivo y los alumnos ponen ejemplos.</p> <p>Actividades:</p> <p>1. Cocineros en acción. Nos servimos del personaje de la cocinera para “COCINAR DETERMINANTES”. Será necesario colocar los ingredientes en el plato correspondiente (ARTÍCULOS O DEMOSTRATIVOS).</p> <p>2. Ejercicio de escritura creativa: Inventaremos frases divertidas cogiendo al azar ingredientes de nuestra olla.</p>
<p>5. Pasapalabra y escenas de cine (determinantes posesivos, numerales; palabras con LL e Y).</p>
<p>Brainstorm: Se recuerdan a los alumnos los “juegos” realizados en la última sesión donde cocinábamos determinantes posesivos. Se pide a los niños que digan qué ingredientes cocinaron a la misma vez que nombran los diferentes posesivos.</p> <p>Actividades:</p> <p>“Escenas de cine”: Se realizan tres escenas de cine con los personajes del cuento. Pero a los diálogos les falta los determinantes posesivos. Los actores deberán de ser ágiles en su diálogo y pensar que determinante concuerda. Se admite la ayuda de los espectadores.</p> <p>Pasapalabra: como si del programa de televisión de Pasapalabra se tratase los alumnos deberán de adivinar qué palabra es. Con estas palabras se trabaja las reglas ortográficas de ll e y.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa Los alumnos deberán de realizar un cómic a partir de los personajes del cuento. El argumento de la historia será desarrollado por ellos. También deberá de emplear adecuadamente los determinantes numerales: Los alumnos deberán de realizar un cómic a partir de los personajes del cuento. El argumento de la historia será desarrollado por ellos. También deberá de emplear adecuadamente los determinantes numerales.</p>
<p>6. El gato en el casino (palabras homófonas, palabras acabadas en –ero, -ista y –dor)</p>
<p>Asamblea: se recuerdan a los alumnos los “juegos” realizados en la última sesión donde</p>

íbamos a Máster Chef y Pasapalabra.

Brainstorm: el sastrecillo pregunta qué son las palabras homófonas, también se recuerdan las reglas ortográficas de las palabras escritas con Y y LL (para posteriormente realizar el juego del bingo).

Actividades:

Bingo. El sastrecillo después de concursar en MASTER CHEF y en PASAPALABRA ha decidido apostar su dinero al bingo. Participa con él, aquí tienes tu cartón. Mucha suerte.

¿Qué cosas sabes hacer? Inventamos profesiones en relación a los distintos personajes del cuento y lo que a cada alumno se le da bien.

Ejercicio de escritura creativa. El sastrecillo ahora quiere ser poeta de palabras homófonas, pero no tiene ni idea... Inventamos una poesía creativa.

7. ¿Qué pasaría si...? Las princesas en la ciudad (producción de textos, gestión de conflictos, emociones y fortalezas)

Ejercicio de escritura creativa: Se les reparte a los alumnos distintas tarjetas con diversas situaciones sobre personajes de distintos cuentos. Con cada tarjeta imaginaremos a los personajes de cuentos en la sociedad actual y le haremos a los alumnos preguntas relacionadas con nuestro día a día. Ejemplo de situaciones.

¿Qué haría Caperucita si le mandaran una petición de amistad en Facebook de un desconocido? ¿Aceptaría?

¿Qué pasará si Bella va de tiendas y descubre que la talla 38 no le viene?

Valoración de las sesiones

Cuestionario: Se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).

Tabla 39
Proyecto de trabajo “El jardín del ruiseñor y sus misterios” para de 6.º Educación Primaria

“EL JARDÍN DEL RUISEÑOR Y SUS MISTERIOS”	
Curso: Sexto de Educación Primaria	
Cuento empleado: El ruiseñor	
Autor : Hans Christian Andersen	
Emociones que se desprenden:	
Amor, alegría, tristeza, enfado, sorpresa, cólera, miedo.	
Virtudes trabajadas:	
Sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.	
Fines:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el gusto por la literatura. • Acercar al alumno a la dramatización. • Trabajar la comprensión lectora. • Favorecer la adquisición de aspectos lingüísticos: Conjunciones, preposiciones, campos semántico, reglas ortográficas: ll e y, sintaxis y producción de textos. • Desarrollar las distintas variables de la psicología positiva. • Fomentar la creatividad verbal. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la literatura clásica y la dramatización. • Comprensión lectora. • Conjunciones. • Preposiciones. • Campos semántico. • Reglas ortográficas: ll e y. • Sintaxis. • Producción de textos propios. • Emociones, fortalezas, autoconocimiento, gestión de conflictos y creatividad verbal. 	
Metodología:	
1. Dramatización del cuento a través de marionetas (literatura clásica)	
Preparamos la clase para contar el cuento y asignamos los personajes a cada alumno. Se explicará cómo se ha de leer un cuento dramatizado (respeto de los turnos de palabra, entonación de la voz, expresividad,..). También, se explica quien fue su autor y nociones generales de éste.	
2. Reflexionamos sobre el cuento (comprensión lectora y variables de la psicología positiva)	
Ficha de elaboración propia para trabajar la comprensión lectora, al tiempo que trabajamos las emociones y las fortalezas.	
3. Poetas inspirados (conjunciones y preposiciones)	
Brainstorm: se pide a los alumnos que enumeren distintas preposiciones y que explique para qué se utilizan.	

<p>Actividades:</p> <p>Canto de un ruiseñor: Escuchamos una audición sobre el canto de un ruiseñor.</p> <p>Decoramos un árbol. Al árbol favorito del ruiseñor se le han caído las hojas. Decóralo con las conjunciones. En primer escalón, deben de ir las adversativas; en el segundo, las disyuntivas; y en el tercero, las copulativas.</p> <p>Frases divertidas: Escribimos frases divertidas sobre la vida en palacio, empleando las conjunciones</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Poetas Inspirados. El poeta del cuento escribía poesías acerca del ruiseñor. Después de escuchar al ruiseñor cantar deberán de escribir pareados que describan al ruiseñor, el jardín del palacio o algún suceso de la vida del emperador. ¡No deben olvidar emplear las preposiciones!</p>
<p>4. Cosas de palacio (reglas ortográficas: palabras con ll e y)</p>
<p>Brainstorm: Se pide a los alumnos que enumeren distintos adjetivos referentes al gato con botas. Después se les pregunta qué nos indican los adjetivos y para qué sirven.</p> <p>Actividades:</p> <p>Redes de palacio. Se realizan dos campos semánticos. El primer campo semántico va referido al MOBILIARIO DEL PALACIO y el segundo sobre EL JARDÍN DEL EMPERADOR.</p> <p>Pasapalabra: como si del programa de televisión de Pasapalabra se tratase los alumnos deberán de adivinar qué palabra es. Con estas palabras se trabaja las reglas ortográficas de ll e y.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Inventamos un relato donde se indique qué pasaría si al emperador le tocara un premio.</p>
<p>5. Un romance (sintaxis)</p>
<p>Brainstorm: Se pide a los alumnos que nombren todos los aspectos que son capaces de reconocer en una oración.</p> <p>Actividades:</p> <p>Un romance: El ruiseñor se ha enamorado de una paloma. Deberán de ir analizando las oraciones que se le proponen e ir señalando si creen que es posible el romance del ruiseñor con la paloma.</p> <p>Microrelato: Deberán de imaginar lo que pasará entre las dos aves. Hay dos soluciones: el romance tendrá éxito o el amor entre los dos es imposible.</p> <p>¿Qué pasará?: Imaginamos qué le pasará al ruiseñor si éste pierde la voz. Se analizarán frases atributivas.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Realizamos un relato donde se describa cómo es algún personaje del cuento (poeta, cocinera, emperador, ruiseñor,...), a (cantante famoso a un presentador,...) y cómo está ahora (triste, ilusionado, contento....). No olvides subrayar de rojo todas las frases atributivas que aparezcan en tu texto- (realizarán frases atributivas)-.</p>
<p>6. Las aficiones del emperador (sintaxis)</p>
<p>Brainstorm: Se pide a los alumnos que nombren todos los aspectos que son capaces de reconocer en una oración.</p>

Actividades:

El emperador en su tiempo libre le gusta ir al bingo. Aquí tienes un cartón de bingo para ti. Mucha suerte.

El emperador, además de ir al bingo, tiene otras aficiones y más gustos. Señala los hobbies que compartes con él.

Pregunta a tu compañero cuáles son sus aficiones y qué le gusta hacer en su tiempo libre y anótalas.

Ejercicio de escritura creativa: Inventa una historia donde se refleje lo que les gusta hacer al emperador en su tiempo libre.

7. En el jardín del emperador hay un hada (producción de textos y creatividad verbal)

Asamblea:

En el jardín del emperador suena otra música distinta hasta ahora ¿Qué será?
Vamos a escuchar todos juntos la música.

Actividades:

En gran grupo: ¿Parece que hay un hada? ¿Qué le pasa?

Paramos la música en tres momentos diferentes, haciendo coincidir dichos momentos con los descensos y ascensos del ritmo de la audición que coincidirán con la introducción, nudo y desenlace del relato.

Escribimos una historia sobre el hada mientras que la música suena.

Leemos nuestra producción de forma individual al resto de la clase al compás de la música.

Nota: La audición que pondremos es: ¿dónde está país de las hadas?

Valoración de las sesiones

Cuestionario: Se valorará cada una de las sesiones, así como la experiencia global. (Véase Anexo XI y XVI).

“La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada” (Paulo Freire).

2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La evaluación de un programa educativo cobra especial relevancia en la actualidad, como consecuencia de la creciente aparición de programas educativos y en ocasiones muchos de ellos de dudosa calidad. Es frecuente encontrar en la red numerosos programas que garantizan el éxito de ellos; pero en realidad, solo son válidos para el contexto que han sido desarrollados. En otras ocasiones, se pueden encontrar ciertos programas donde las técnicas e instrumentos no se corresponden con lo que pretenden medir, ofreciendo en realidad datos que no son acordes a la situación estudiada, ni garantizan la efectividad del programa en sí.

La sociedad democrática y pluralista en la que nos insertamos demanda la máxima calidad a sus servicios, entre éstos la educación, la cual se concreta en los centros educativos y se operativiza en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este contexto, la evaluación, adaptada a los diferentes diseños curriculares y exigencias administrativas, se convierte en uno de los más importantes mecanismos de revisión y control de todas las acciones que acontecen en los centros educativos, siendo un instrumento fundamental para garantizar los niveles de calidad exigidos (Serrano Pastor, 2009).

Siguiendo a Tarí, De Juana y Mora (2007) no sólo es importante diseñar un programa adecuado a las necesidades y al contexto al que se desea aplicar, sino que se debe realizar una evaluación de calidad de todo el proceso en todos sus aspectos. Se entiende por evaluación el proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información para establecer juicios de valor que nos lleven a la toma de decisiones para la mejora del proceso. En este sentido, la evaluación no es un mero acto puntual, sino que ha de entenderse como un proceso que abarca todas las fases de diseño y validación del programa y ha de iniciarse en el momento en que se aborda la programación y planificación del mismo (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1996).

La evaluación, no solo tiene el objetivo de comprobar si el programa se ha desarrollado con éxito, sino también observar si se ha producido alguna “incongruencia” o “problema”. De esta forma, la evaluación nos remite a un proceso de reflexión continua mediante *feedback*, acerca de lo que hemos realizado en la búsqueda de dicha mejora. Para Castillo y Cabrerizo (2003):

La evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos”, por lo que evaluar significa proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas de intervención socioeducativa para mejorar los procesos, para reajustar los objetivos, para revisar planes, programas, métodos y recursos y para facilitar la máxima ayuda y orientación en el caso de que sea necesario (citado por Viché, 2009, p. 1).

En este sentido, según García, Leiva y Báez (2009) una de las experiencias más fructíferas que se han dado es haber podido valorar programas focalizados en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, en términos de sus fortalezas y debilidades (Wittrock, 1986) a partir de contrastar el discurso con el que se los formula con el discurso de quienes lo implementan en las escuelas.

A lo largo de la historia de la evaluación de programas han aparecido diversos modelos. De acuerdo con García Sanz (2003), desde un enfoque cuantitativo se distingue: Tyler (evaluación por objetivos), Cronbach (modelo de planificación evaluativa), Stufflebean (modelo CIPP) y Stake (modelo de la figura). En un enfoque cualitativo se diferencian: Scriven (modelo de atención al cliente), Owen y Wolf (modelo de constraposición), Eisner (modelo de orientación artística). Desde un enfoque mixto se encuentra a Stake (evaluación respondente), Parlett y Hamilton (evaluación iluminativa) y McDonald (evaluación democrática), dentro del último modelo se encuentran también las aportaciones de Pérez Juste (2000).

En el presente trabajo se ha tomado como referencia el modelo de Pérez Juste debido a su idoneidad para ser aplicado en contextos educativos, al tiempo que contempla la evaluación desde un carácter formativo y sumativo.

En virtud de lo anterior y siguiendo las ideas de Pérez Juste (2000), nuestro enfoque de la evaluación se caracteriza por tres aspectos:

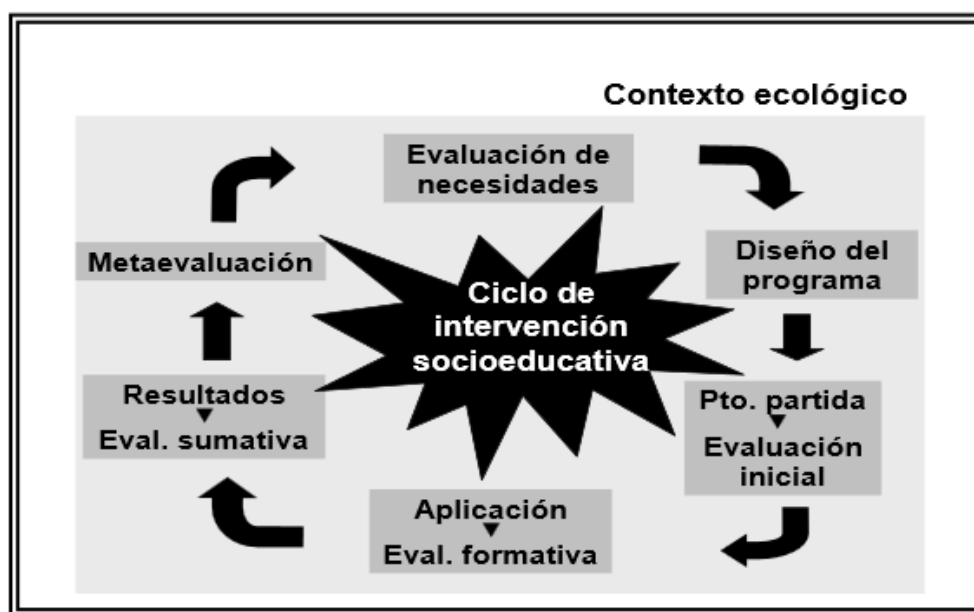
- *Integral*. Se considera que la evaluación además de abarcar toda la realidad educativa, lo tiene que hacer de modo armónico y al servicio de una gran meta común: el desarrollo integral de las personas alumnos.
- *Integrada*. La evaluación es un elemento más del programa diseñado por lo que se encuentra en armonía con los demás elementos del programa.
- *Integradora*. Dimensión activa y dinámica de la evaluación y no meramente pasiva; ya que permite la toma de decisiones.

2.1. Planificación de la evaluación

La planificación de la evaluación de un programa educativo es un elemento más del propio diseño del programa. En este sentido, el programa desarrollado en la primera parte del trabajo no finaliza sin contemplar el conjunto de operaciones que serán necesarias para la evaluación del mismo (García Sanz, 2012). Por tanto, en este apartado se muestra el “conjunto de actividades que van anticipando y haciendo posible todos los elementos a tener en cuenta en el proceso de evaluación” (Jornet, Suarez y Pérez Carbonell, 2000, p. 349). La planificación de la evaluación no va a garantizar ni el éxito del programa ni de la evaluación, aunque si nos permitirá anticiparnos ante los problemas que puedan surgir.

Tomando como referencia todo lo anterior, nuestra planificación de la evaluación se concreta a través del “Ciclo de intervención socioeducativa” (Figura 7). Este ciclo incluye varias tareas tanto de planificación, ejecución, y evaluación. En este sentido y siguiendo a García Sanz (2003), podemos diferenciar varias etapas: realización de una evaluación de necesidades (previa a elaborar el programa). Con las necesidades detectadas, se lleva a cabo el diseño del programa en el que cobra gran importancia la planificación. A continuación, se constituye la evaluación inicial seguida de la evaluación formativa que tiene como objetivo comprender y mejorar el programa durante su implementación.

Tras ponerlo en práctica, se procede a la evaluación sumativa que nos muestra los resultados. Por último se lleva a cabo la metaevaluación, en esta fase se pretende comprobar la utilidad y viabilidad de los instrumentos de evaluación del programa. Dicha intervención educativa se desarrolla bajo un contexto ecológico que contempla las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que envuelven los procesos educativos.



Fuente: García Sanz y Morillas (2011).

Figura 7. Ciclo de intervención socioeducativa.

2.2. Elementos de la evaluación

En este apartado se abordará la evaluación del presente programa. No obstante, debemos señalar que se trata tan solo de un esbozo de la misma, puesto que su elaboración no es factible sin la puesta en práctica de dicho programa. La evaluación responderá a las siguientes preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién se evalúa?, ¿para quién evaluar? y ¿cómo se evalúa?

Tabla 40
Cuestiones de evaluación y relación con las dimensiones

Cuestiones a las que responde la evaluación	Dimensiones
¿Por qué evaluar?	Justificación de la evaluación
¿Para qué evaluar?	Metas y objetivos
¿Qué evaluar?	Contenido
¿Cuándo evaluar?	Cronología
¿Quién evalúa?	Responsables
¿A quién se evalúa?	Destinatarios
¿Para quién se evalúa?	Clientes de la evaluación
¿Cómo se evalúa?	Procedimientos metodológicos

A continuación, damos respuesta a cada uno de los interrogantes citados en la Tabla 40.

- **¿Por qué evaluar?**

La evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos. En este sentido, el *porqué* evaluar se justifica en la medida que se pretende proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas de intervención socioeducativa (rendir cuentas), al tiempo que permite la toma de decisiones y la reflexión tras su implementación.

- **¿Para qué evaluar?**

Se evalúa para alcanzar analizar si los propósitos planteados en el diseño del programa se han alcanzado, al tiempo que permite la toma de decisiones y reflexionar sobre el proceso. Se evalúan en base a unos objetivos. De acuerdo con Pérez Juste (2000) y Manzano (2000) los objetivos nos van a permitir: emitir un juicio de valor sobre la

utilidad del programa, nos ayudará en la toma de decisiones y contribuirá a la mejora de tanto del programa como en la evaluación del mismo.

1. Analizar el diseño y el grado de adecuación del programa.

- 1.1. Valorar los aspectos formales del programa: estructura, título, extensión).
- 1.2. Estudiar los elementos que componen el programa: fundamentación, objetivos, contenidos, técnicas- recursos, actividades, temporalización, anexos.

2. Valorar la implementación y puesta en práctica del programa.

- 2.1. Reflexionar sobre los recursos (personales, espaciales y materiales) que se están empleando.
- 2.2. Analizar acerca de los objetivos, contenidos propuestos y la metodología (técnicas, actividades, temporalización) adoptada.
- 2.3. Conocer si las sesiones son del agrado de los alumnos.

3. Comprobar los resultados del programa frente a los resultados esperados.

- 3.1. Estudiar la eficacia del programa.
- 3.2. Valorar su eficiencia y optimización.
- 3.3. Estudiar la efectividad (recursos empleados frente a disponibles).

4. Valorar la calidad de la evaluación del programa.

- 4.1. Analizar sobre los instrumentos de evaluación empleados, el modelo de evaluación escogido y la figura del evaluador.
- 4.2. Reflexionar sobre los puntos fuertes, débiles, aspectos a mejorar y posibles propuestas de mejora de la evaluación.

• ¿Qué y cómo evaluar?

Respecto al *qué evaluar*, son varios los aspectos que se ponen en marcha en el desarrollo del programa, por tanto, será fundamental valorar cada uno de dichos elementos:

- El grado de adecuación del diseño del programa.
- La puesta en práctica del programa.

- Resultados del programa frente a resultados esperados.
- La evaluación del programa (metaevaluación).

En virtud del interrogante *cómo se evalúa*, podemos afirmar que se realizará de forma continua y sistemática. La observación interna y externa serán piezas clave en este proceso. Para la evaluación de cada uno de los elementos se han elaborado diferentes instrumentos, dada la extensión de este apartado se describen los distintos instrumentos posteriormente.

• **¿Cuándo evaluar y para qué evaluar?**

De acuerdo con Tejada (1997), respecto a *cuándo* evaluar se distinguen tres momentos distintos: *evaluación inicial* (al comienzo), *procesual* (durante el proceso) y *final* (al acabar). De acuerdo, al *para qué* evaluar desde nuestra concepción se evalúa para mejorar los procesos, para reajustar los objetivos, para revisar planes, programas, métodos y recursos y para facilitar la máxima ayuda y orientación en el caso de que sea necesario (citado por Viché, 2009). Respecto al para qué evaluar, existen tres finalidades distintas *diagnóstica* (dirigida a la detección previa), *formativa* (ofrecernos una visión sobre el desarrollo del programa) y *evaluación sumativa* (valorar la totalidad de los aspectos). En la Figura 8 se muestra el desarrollo del proceso evaluativo atendiendo a dos criterios: el momento y la finalidad de la evaluación.

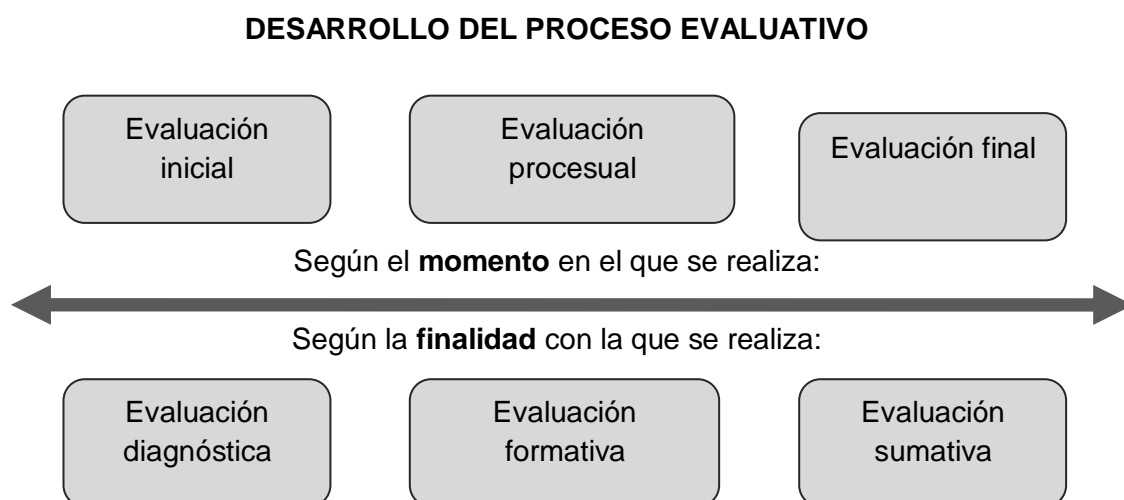


Figura 8. Desarrollo del proceso evaluativo según el momento y su finalidad.

• **¿Quién evalúa?**

En relación a la cuestión *quién* evalúa, son tres agentes los encargados de realizar la evaluación del programa. A continuación, se detalla estas figuras y la función de cada una de ellas.

- **Responsable del programa:** hablamos de la persona que ha diseñado y aplicado el programa en las distintas aulas. Se trata pues de un *evaluador interno*, su función no solo es participar en el proceso y aplicación del mismo, sino que participa en la toma de decisiones y emitirá juicios de valor.
- **Docentes que han compartido la experiencia:** maestros que pertenecen al centro donde se desarrolla la experiencia, conocen a sus alumnos y las relaciones internas del centro. No han participado en el diseño del programa, son observadores externos durante la aplicación del programa. Por tanto, su valoración tiene cierto carácter de *evaluador externo*, en la medida que podemos afirmar que son ajenos al diseño y aplicación del programa, al tiempo que son “expertos” en relación a los contenidos curriculares que pretende desarrollar dicho programa.
- **Alumnos que han participado en el programa:** nos referimos a los alumnos que han sido partícipes de cada una de las sesiones. Realizarán una evaluación durante las sesiones y al final de las mismas.

• **¿A quién se evalúa y para quién?**

Se evalúa a los participantes (proceso de aprendizaje). Se pretende conocer si los alumnos han alcanzado los objetivos didácticos planteados. Además se evalúa al responsable que aplica el programa.

Respecto a *para quién* evaluamos podemos señalar que son tres agentes los que se ponen en juego. En primer lugar, se evalúa para los responsables del diseño y aplicación del programa con la finalidad de poder reorientar los objetivos del programa si es preciso o el modo de ejecución, al tiempo que se reflexiona acerca de las

implicaciones de su puesta en práctica. En segundo lugar, se evalúa para el centro educativo que decide poner en marcha dicho programa, a fin de rendir cuentas al centro y mostrarles las posibilidades pedagógicas del presente programa. En tercer lugar, se evalúa para la comunidad educativa, en general, ya que se pretende que los resultados obtenidos sean difundidos entre la comunidad científica a fin de analizar propuestas de mejora que nos ayuden a mejorar la calidad educativa.

2.3. Criterios de valoración

Una vez identificados todos los elementos de este proceso de evaluación, se indica cada uno de los criterios que serán objeto de evaluación y los indicadores que permiten valorar cada criterio establecido. Para establecer los criterios nos hemos basado en los criterios que emplean Iriarte, Alonso- Gancedo y Sobrino (2006) quienes se basan en la propuesta de evaluación de Pérez Juste (2000).

- Criterio 1: **Grado de adecuación al programa**

Aspectos formales (estructura, título y extensión):

- La estructura del programa cuenta con todos los apartados necesarios para su desarrollo y son presentados de forma ordenada.
- El título del programa ofrece una primera idea sobre su temática y refleja qué se quiere hacer.
- La descripción posee una extensión adecuada y permite identificar el propósito del programa.

Elementos del programa:

- Presenta una fundamentación clara sobre la motivación del programa.
- Los objetivos descritos están bien formulados: claros, comprensibles y coherentes.
- Los contenidos están bien organizados y son coherentes con los objetivos y actividades a desarrollar.
- Las técnicas y recursos están debidamente fundamentadas y son acordes a las tareas propuestas.

- Las actividades se encuentran debidamente organizadas y responden a la pregunta de cómo hacer el programa.
- Se indica el periodo en el que se realizará el programa.
- Se presentan los anexos necesarios que permitan complementar y aclarar el contenido del programa.
- El programa presenta una coherencia interna.

- **Criterio 2: Evaluación de la puesta en práctica**

Recursos (espaciales, materiales y personales):

- El aula donde se están abordando las sesiones permite desarrollar la metodología prevista.
- Los recursos espaciales disponibles permiten desarrollar las tareas sin problemas.
- Los recursos materiales empleados son adecuados para los alumnos.
- Las técnicas son acordes a las actividades propuestas.
- El personal que desarrolla el programa posee la suficiente formación y sabe captar la atención y el interés de los alumnos.

Objetivos, contenidos y metodología.

- Las sesiones se ajustan al tiempo establecido.
- Las actividades han permitido desarrollar los objetivos y contenidos propuestos.
- Las actividades están siendo motivadoras e interesantes ajustándose a los participantes.
- El desarrollo de las sesiones está permitiendo alcanzar los objetivos propuestos.
- Los contenidos temáticos se están desarrollando satisfactoriamente.

- **Criterio 3: Resultados del programa frente a resultados esperados.** Dirigidos a valorar el eficacia, eficiencia y efectividad.

Eficiencia

- Los recursos espaciales han sido adecuados.

- Los recursos materiales han sido suficientes para desarrollar las actividades previstas.

Eficacia

- Los objetivos logrados se corresponden con los objetivos previstos.
- Se han desarrollado los contenidos tal y como se tenía establecido.
- La metodología empleada ha permitido desarrollar con éxito los contenidos.
- El personal que ha impartido las sesiones tenía la suficiente formación para desarrollar este programa.
- El programa se ha desarrollado en la temporalización prevista.
- Los objetivos han sido desarrollados según la cronología propuesta.
- Las técnicas empleadas han permitido el buen funcionamiento del grupo y el desarrollo de las actividades propuestas.
- Las actividades han permitido ilustrar los conceptos teóricos.
- Las tareas se han ajustado a los intereses y características de los destinatarios.
- Las actividades desarrolladas han permitido dar respuesta a los objetivos del programa.

Efectividad

- Existe una adecuada relación entre los resultados conseguidos y los materiales empleados.
- Criterio 4: **La evaluación del programa** (metaevaluación)

Modelo de evaluación e Instrumentos (relevancia, fiabilidad y validez):

- El modelo de evaluación desarrollado se adecua a los objetivos de la evaluación.
- Los instrumentos de evaluación han permitido recoger información relevante para la evaluación de cada uno de los objetivos y fases del proceso.
- Los instrumentos de evaluación empleados han permitido conseguir una información fiable o consistente.
- Los instrumentos miden aquellos aspectos que pretendían medir, es decir, han aportado información válida.

Evaluadores (formación, experiencia y coordinación):

- El evaluador posee experiencia profesional en este ámbito.
- El coordinador del equipo evaluador consensua con el resto del grupo las tareas a realizar.
- El evaluador es capaz de tomar decisiones ante situaciones no planificadas o que no responden a la planificación realizada, para que el proceso de evaluación continúe con su desarrollo.

2.4. Instrumentos para la evaluación del programa

Para finalizar el proceso de evaluación de nuestro programa, se pretende conseguir una recopilación final de datos al finalizar la implementación del mismo. Para evaluar cada uno de los criterios anteriormente citados y los indicadores que lo componen, se han diseñado diferentes instrumentos de valoración. A continuación, se expone el instrumento diseñado y una breve descripción del mismo. Destacar que los instrumentos diseñados son de elaboración propia para esta investigación.

- **Instrumentos para valorar el criterio 1** (grado de adecuación al programa).

Para valorar el grado de adecuación del programa se ha diseñado el siguiente instrumento. En este caso, no sólo se valora la adecuación de objetivos y contenidos, sino también la adaptación de dicho programa a las necesidades de sus usuarios.

- **Escala de tipo Likert: diseño del programa.** Se alude a un proceso de evaluación referido a la estructura interna del programa. En este sentido, se abordará la coherencia entre los diversos elementos que lo componen así como la confección de dicho programa. Para evaluar este aspecto se diseña la presente escala. Dicha escala se dirige a la/s persona/s encargadas de diseñar el programa, así como a los expertos. Se compone de once ítems, cada ítem se valora del 1 al 5, siendo 1: nada, 2: poco, 3: suficiente, 4: bastante y 5: mucho.

Se encuentran ítems dirigidos a valorar los aspectos formales: estructura, título y extensión (ítems 1, 2 y 3), así como otros destinados a evaluar los elementos del

programa: objetivos, contenidos, recursos, actividades, temporalización, anexos y coherencia entre ellos (ítems 4 al 14). En el Anexo XII se muestra dicho instrumento.

- **Instrumentos para valorar el criterio 2** (evaluación de la puesta en práctica).

Para valorar el desarrollo de la puesta en práctica del programa se han diseñado tres instrumentos distintos.

- **Registro para que los alumnos valoren cada una de las sesiones.** Este registro va dirigido para el alumnado. En cada sesión los alumnos indicarán si les ha gustado la clase. El registro se compone de una única cuestión de respuesta dicotómica (Sí- No). En el Anexo XI se presenta dicho instrumento.

- **Escala de tipo Likert: puesta en práctica.** De modo análogo al anterior, esta escala se dirige a la persona encargada de desarrollar el programa. La escala de valoración se compone de diez ítems. Se valora del 1 al 5, siendo 1: nada, 2: poco, 3: suficiente, 4: bastante y 5: mucho.

Los ítems 3, 4, 5 y 6 se encuentran dirigidos a valorar los recursos (materiales, espaciales y personales), mientras que los ítems 1, 2, 7, 8, 9 y 10 se destinan a valorar si los objetivos, contenidos y metodología que se está aplicando es adecuada. En el Anexo XIII se muestra un ejemplo del registro.

- **Instrumentos para valorar el criterio 3** (resultados del programa frente a resultados esperados).

Para valorar este cuarto criterio, se han empleado cuatro instrumentos distintos, a fin de que éstos nos aporten una visión global de los resultados del programa.

- **Escala de tipo Likert: resultados de su desarrollo.** Esta escala se dirige a la/s persona/s responsables en última instancia del programa. La escala se compone de trece ítems, cada ítem se valora del 1 al 5, siendo 1: nada, 2: poco, 3: suficiente, 4:

bastante y 5: mucho. Se incluyen ítems referidos a todos los elementos del programa (objetivos, contenidos, metodología, técnicas, temporalización, recursos...) En el Anexo XIV se recoge la presente escala, la cual se denomina: resultados del programa frente a resultados esperados.

- **Cuestionario sobre la experiencia para los docentes.** En este caso, se dirige el cuestionario a los docentes ajenos a la experiencia que han estado observando el desarrollo de las sesiones. Se compone de once preguntas (carácter abierto, otras de opción múltiple y preguntas de respuesta dicotómica) más un apartado de observaciones. Se pretende obtener una valoración de un experto en el ámbito educativo pero con carácter externo a la investigación. En el Anexo XV se recoge el presente cuestionario.

- **Cuestionario para los alumnos sobre la experiencia.** Se dirige a los participantes del programa (alumnado). Este cuestionario se compone de quince ítems. Los ítems del uno al doce son cuestiones cerradas con una puntuación del 1 al 4 (nada, un poco, bastante y mucho). Dichos ítems están dirigidos a valorar si los alumnos entendían las actividades que se le presentaban, si consideran que han estado atentos o si se aburrido, así como si les han parecido interesantes, si han participado en las actividades, si las han disfrutado y si les gustaría volver a repetirlas.

Los ítems 13, 14 y 15 se tratan de cuestiones abiertas. Dirigidas a valorar qué han aprendido en las sesiones, qué recuerda y si cambiarían algún aspecto. En el Anexo XVI se adjunta dicho cuestionario.

- **Prueba de Creatividad verbal (II).** Al igual que la primera se constituye de dos partes. La primera se dirige a evaluar la creatividad en el plano narrativo. En esta ocasión, se sustituye la fórmula de "Era Roja" de Desrosiers (1978) por la fórmula "Luz y Zapatos" de Gianni Rodari (1997), expresión también empleada para estimular la composición de textos creativos. Los indicadores que se evalúan son los mismos que en las rúbricas empleadas para "Era roja". La segunda prueba, consistió en volver a realizar el ejercicio del "Diccionario".

- Criterio 4: **La evaluación del programa** (metaevaluación).

El proceso de evaluación sobre la propia evaluación es un aspecto fundamental, ya que ayudará a valorar en qué medida la evaluación realizada se ajusta a evaluar los aspectos propuestos. Para ello, se han diseñado dos registros de elaboración propia.

- **Escala de tipo Likert: evaluación del programa: metaevaluación (1).** Para evaluar la evaluación del programa nos serviremos de una escala tipo Likert. Consta de siete ítems que permiten valorar el grado de ajuste de los instrumentos empelados para la evaluación del programa (ítems 1, 2 y 3), el modelo de evaluación (ítems 4) escogido y la figura y experiencia del evaluador (ítems 5, 6 y 7). Se valora del 1 al 5, siendo 1: nada, 2: poco, 3: suficiente, 4: bastante y 5: mucho. En el Anexo XVII se muestra un ejemplo de dicha escala.

- **Registro de metaevaluación (2).** Se ha realizado un registro que permite reflexionar sobre el propio proceso evaluativo. Para realizar este proceso de introspección de la propia evaluación se valorarán los puntos fuertes, puntos débiles, aspectos a mejorar y se reflexionarán sobre posibles propuestas de mejora para el proceso evaluativo. Se reflexionará sobre los indicadores señalados anteriormente en el apartado criterios de evaluación (criterio 4). En el Anexo XVIII se recoge el registro de metaevaluación diseñado.

Tras señalar todos los instrumentos diseñados para la evaluación del programa, a continuación, se ofrece un breve resumen donde se señalan los distintos instrumentos relacionados con los diversos momentos de la evaluación (inicial, procesual, final o metaevaluación), objeto de estudio y los agentes implicados. La finalidad es poder visualizar la correlación existente entre los instrumentos y los elementos de la evaluación (Tabla 41).

Tabla 41

Relación de instrumentos de evaluación según el momento, objeto y agentes

Momento de la evaluación	Evaluación inicial.	Evaluación procesual.	Evaluación final.	Metaevaluación.
Objeto de evaluación	Diseño y grado de adecuación.	Implementación y puesta en práctica.	Resultados obtenidos.	Calidad de la evaluación del programa.
Agentes	Responsable del programa. Expertos.	Responsable del programa. Alumnos.	Responsable del programa. Alumnos. Docentes. Expertos.	Responsable del programa. Expertos.
Instrumentos	Escala de tipo Likert sobre el diseño del programa.	-Registro para que los alumnos evalúen cada una de las sesiones. -Escala de tipo Likert sobre la puesta en práctica.	-Cuestionario a los docentes sobre la experiencia. -Cuestionario final a los alumnos sobre la experiencia. -Escala de tipo Likert sobre los resultados de su desarrollo. -Prueba de creatividad verbal.	-Escala de tipo Likert sobre la evaluación del programa. -Registro de metaevaluación.

3. CONCLUSIONES

El origen de este programa nace de la revisión de la literatura realizada en capítulos anteriores. De acuerdo con las ideas de Carpena (2014), son numerosas las publicaciones, programas y actividades diseñadas de forma genérica que no tienen en cuenta las características psicoevolutivas de sus destinatarios. Desde nuestra perspectiva el problema reside en que hasta ahora no se había contextualizado e integrado con los contenidos curriculares que se exigen en los centros educativos, exigidos a nivel legal por las distintas leyes orgánicas.

En virtud de lo anterior, se consideraba de vital importancia ofrecer un ejemplo práctico a docentes, pedagogos y profesionales afines sobre cómo trasladar todos los principios de la psicología positiva (Seligman, 2011) y las variables abordadas en este trabajo (flow, creatividad verbal, cuentos, dramatización...) con los contenidos y las competencias exigidos en el actual currículo de Educación Primaria. Se manifiesta que el cuento como recurso didáctico y globalizador que posee un gran potencial. Tal y como afirma Egan (1994), es un instrumento maravilloso para comunicar aprendizajes. Por otro lado, se evidencia la posibilidad de abordar la competencia lingüística a través de la competencia literaria (Sandoval, López y Carpena, 2014) y trabajar de forma global la competencia comunicativa. De este modo, se concluye que trabajar la psicología positiva no significa dejar en segundo plano los contenidos curriculares.

No obstante, en este capítulo lo que aquí se muestra es un conjunto de propuestas educativas a desarrollar. En este sentido, será de gran importancia llevar a la realidad educativa este programa y la implementación del mismo. Con la finalidad de reflexionar sobre las implicaciones educativas de su desarrollo y valorar posibles propuestas de mejora que nos ayuden a consolidar este modelo educativo basado en psicología positiva, como afirma Vázquez (2013), es necesario reflexionar sobre las prácticas en psicología positiva a fin de ir contribuyendo a consolidar este enfoque. No obstante, el fin de este trabajo no es limitar la implementación de la psicología positiva a un momento puntual, se pretende hacer de ella un enfoque/ modelo educativo. Si bien, aquí se ofrecen diferentes experiencias con la intención de que éstas sean los motores para el cambio.

Nuestro programa se dirige únicamente a la Educación Primaria, si bien, esta forma de trabajo también sería posible en los primeros niveles educativos (Educación Infantil) hasta en niveles superiores (Educación Secundaria). Por tanto, como futura línea de investigación se prepone diseñar un programa de intervención dirigido a Educación Infantil y a Educación Secundaria Obligatoria.

Tal y como puede apreciarse, se ha realizado una extensa propuesta de evaluación. Se ha priorizado la evaluación del programa, ya que se pretende valorar de forma exhaustiva esta forma de trabajo y su aplicabilidad. Es por ello, por lo que contamos con distintos agentes de evaluación (externos e internos) y se valoran los distintos elementos del programa (coherencia interna, puesta en práctica, resultados,...). Lafourcade (1977) considera que la evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación. Desde nuestra perspectiva, la evaluación tiene un propósito aun más amplio, dado que considera que la evaluación del programa nos permitirá valorar la idoneidad del programa, así como recalcular otros aspectos que nos permitan la mejora del mismo.

II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI. LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LA CREATIVIDAD VERBAL AL AULA: ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO VI. LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LA CREATIVIDAD VERBAL AL AULA: ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*“No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza” Paulo Freire*

INTRODUCCIÓN

Educar desde el modelo de psicología positiva es, sin lugar a dudas, todo un reto. Tal y como se refleja en el Capítulo II son varias las experiencias educativas diseñadas y/o desarrolladas en los centros educativos de nuestro país (Alonso, Iriarte y Sobrino, 2005; Vopel, 2006; Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010; Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013; Carpena, 2014). Sin embargo, sigue siendo necesario seguir trabajando en este campo y analizar los resultados siguiendo el método científico.

La presente investigación, se contextualiza en el paradigma socio- crítico y tiene como objetivo responder a los distintos interrogantes que han ido surgiendo a lo largo de los capítulos anteriores. Es por ello, por lo que este capítulo entrelaza diversos objetos de estudio aunque todos ellos conectados entre sí, ya que todos ellos son elementos pertenecientes al campo de la psicología positiva. Se considera que el análisis de diversas variables es necesario para tener una visión holística y entender los beneficios de aplicar el modelo educativo que se defiende.

A fin de mostrar de forma más organizada los distintos puntos de investigación, se presentan dos estudios y líneas de trabajo independientes. En cada estudio se concretan una serie de objetivos específicos correspondientes con los distintos problemas de investigación planteados y con los objetivos generales. A su vez, cada estudio presenta un diseño de investigación, participantes, contexto e instrumentos de recogida de información diferentes al resto.

En el primer estudio, se analiza cómo se construye el constructo de creatividad verbal (plano narrativo y lingüístico), los indicadores que la constituyen y el grado de ajuste del instrumento diseñado. Por otro lado, se estudian los afectos positivos y negativos que poseen los alumnos de Educación Primaria en relación a las variables sexo y edad. Conocer el estado emocional de nuestros alumnos se considera imprescindible si pretendemos educar teniendo en cuenta las emociones los niños. Además, se cuestiona si existe alguna relación entre emociones y creatividad verbal.

En el segundo estudio, tras diseñar un programa que implicara la inclusión de contenidos curriculares (en este caso Lengua y Literatura), al tiempo que se trabaja los principios de la psicología positiva; se estudia si es posible aplicar dicha metodología, para ello se realizará una evaluación de tal programa. Finalmente, se estudian las implicaciones educativas tras aplicar este programa de trabajo.

1. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

En virtud de todo lo anterior, los problemas de la presente investigación quedan formulados de la siguiente forma:

1. ¿Cómo se construye el constructo de creatividad verbal?
2. ¿Qué emociones e índices de creatividad verbal presentan los alumnos de Educación Primaria?
3. ¿Es posible desarrollar una didáctica bajo el modelo de psicología positiva y promotora de la creatividad verbal?
4. ¿Qué implicaciones tiene en los alumnos adoptar esta metodología de trabajo?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a los distintos problemas de investigación enunciados se marcan los siguientes objetivos generales:

1. Estudiar el constructo de creatividad verbal y analizar el instrumento diseñado.
2. Conocer las emociones e índices de creatividad verbal que presentan los alumnos en la etapa de Educación Primaria.
3. Aplicar y evaluar el programa “*Creatividad verbal, cuentos y emociones*”.
4. Reflexionar sobre las implicaciones psicopedagógicas que se producen tras la aplicación de una propuesta de intervención basada en el modelo educativo de psicología positiva.

3. ESTUDIOS/ LÍNEAS DE TRABAJO

3.1. Estudio 1. Análisis del constructo de creatividad verbal y relación con las emociones.

a) Objetivos específicos (relacionados con objetivo general nº 1 y 2 de la investigación).

1. Realizar un análisis factorial exploratorio sobre la prueba de creatividad verbal administrada.
2. Confirmar el grado de ajuste de la prueba mediante un análisis factorial exploratorio.
3. Conocer los afectos positivos y negativos que presentan los alumnos y estudiar la influencia de las variables sexo y edad.
4. Descubrir los índices de creatividad verbal que presentan los alumnos de Educación Primaria y estudiar la influencia de las variables sexo y edad.
5. Averiguar si existe alguna relación entre emociones y creatividad verbal.

b) Diseño de la investigación

Esta investigación posee un carácter mixto, ya que son utilizadas tanto técnicas cualitativas (recogida de la información) como técnicas cuantitativas (procesamiento de análisis de los datos). Johnson y Onwuegbuzie (2004) definen los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

De acuerdo a la clasificación que plantean Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003) acerca de los diseños de método mixto y modelo mixto, en el que señalaron diferentes combinaciones, nuestra investigación se sitúa en el tipo I que se caracteriza por ser una Investigación confirmatoria, con datos cualitativos y análisis estadístico.

c) Participantes y contexto

La investigación se realiza en dos centros educativos de titularidad pública de la Región de Murcia: Los Belones (centro I) y Alcantarilla (centro II). Ambos centros se caracterizan por ser centros preferentes de altas capacidades. La metodología de selección de la muestra corresponde a un procedimiento *no probabilístico* de tipo *accidental o casual*; es decir, la selección de los participantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2007). El tamaño de la muestra es de 457 alumnos, (243 chicos y 214 chicas) las edades de los participantes están comprendidas entre los ocho y doce años. En la Tabla 42 se muestra la distribución de alumnos por curso.

Tabla 42
Distribución de la muestra según curso

	3.º Primaria	4.º Primaria	5.º Primaria	6.º Primaria	Total
Curso (n)	110	120	121	106	457
Curso (%)	24.1	26.33	26.5	23.2	100

d) Recogida de información

Los instrumentos empleados para la recogida de información son:

- **Prueba de Creatividad Verbal:** Instrumento de elaboración propia. Consta de dos partes. La primera parte está dirigida a valorar el componente narrativo, se basa en la prueba de “Era roja...” (Desrosiers, 1978) Evalúa los índices de imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad e integración dinámica. La segunda parte pretende evaluar el componente lingüístico, a través del juego “Diccionario” (basado en el ejercicio que plantean Alonso y Aguirre, 2004). Valora los índices de imaginación y

originalidad. Ambas ejercicios dan una puntuación total sobre Creatividad Verbal (Anexo III).

- **PANASN:** Dirigido a valorar los afectos positivos y negativos. Se emplea la versión adaptada para niños de Sandín (1997), la cual consta de veinte ítems (diez dirigidos a afectos positivos y otros diez a los negativos). En este sentido, los ítems 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 y 19 están destinados a valorar los afectos positivos; mientras que los ítems 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18 y 20 se dirigen a evaluar los afectos negativos. Posee tres opciones de respuesta: nunca, a veces y muchas veces. Según Sandín (1999) y Carpena (2014) PANASN presenta unos índices superiores a .80 y .86 (respectivamente). Véase Anexo XIX.

e) **Plan de análisis de la información**

- **Vaciado de la información**

Respecto a la prueba de creatividad verbal, la recogida de la información posee un carácter cualitativo (producciones escritas). Tras la administración de la prueba de creatividad verbal se procede al vaciado de la información. Destacar que al igual que en la investigación de Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) los textos fueron valorados sin tener en cuenta los errores ortográficos con la idea de que las narraciones con errores no influyera sobre la calificación.

En primer lugar, se identifican los criterios (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad, integración) presentes en las narraciones libres (Juego 1). De igual forma, se identifican los criterios correspondientes del Juego 2 (imaginación y originalidad). Posteriormente, los criterios identificados reciben una puntuación, de acuerdo a la rúbrica de evaluación. Finalmente, las puntuaciones obtenidas de forma numérica se han analizado estadísticamente.

A continuación, se muestran los pasos que hemos seguido para el vaciado y análisis de la información.

1. Recogida de información a través del instrumento de creatividad verbal.
2. Identificación de los criterios (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad, originalidad) en las producciones narrativas.
3. Traslación de las categorías de análisis de cada producción (a las rúbricas de evaluación diseñadas).
4. Vaciado de la puntuación obtenida en las rúbricas al programa estadístico SPSS 19.0.
5. Codificación de las variables en el SPSS 19.0.
6. Generación de resultados, tablas y figuras a partir del SPSS 19.0.

En relación a la prueba de afectos positivos y negativos (PANASN), la recogida de información posee carácter cuantitativo. En este sentido, se han codificado las distintas opciones de respuesta (1: nunca, 2: algunas veces, 3: muchas veces) y se han introducido en el programa estadístico SPSS 19.0.

- **Análisis de los datos**

Las técnicas estadísticas empleadas en este estudio son:

- Correlación de variables de las dimensiones de la prueba de creatividad verbal a través de *la matriz de correlaciones*, entendida ésta como la matriz cuadrada y simétrica que tiene unos en la diagonal y fuera de ella los coeficientes de correlación entre las variables.
- *Test de esfericidad de Bartlett* que permite comprobar la hipótesis nula de que las variables no se correlacionan en la población; es decir, que la matriz de correlación de las variables sea una matriz identidad.
- *El test de Kaiser Meyer Adequacy (KMO)* índice que compara las magnitudes de los coeficientes de la correlación observada con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Es decir, es un índice que toma valores entre cero y uno y que se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial de forma que, cuanto más pequeño sea el valor de estos últimos, mayor es el valor del KMO. Por tanto, valores de este índice próximos a uno indicarán valores bajos en las

correlaciones parciales y por tanto, la adecuación del análisis factorial (Arense, 2012).

- *Measures of Sampling Adequacy* (Medida de adecuación muestral: MSA) calcula tanto para toda la matriz de correlación y cada variable individual evaluar la conveniencia de aplicar el análisis factorial.

- Se realiza un análisis factorial exploratorio para el estudio de la dimensionalidad de la prueba de creatividad verbal. El análisis factorial (Arense, 2012), es una técnica estadística multivariante que tiene como primer objetivo el estudio de las dimensiones en las que pueden englobarse determinadas variables. Realmente, lo que se pretende con el análisis factorial es reducir o resumir las dimensiones de un fenómeno en un número menor de ellas de tal modo que nos facilite su análisis.

- *Rotación Varimax* que consiste en una rotación ortogonal que permite rotar los factores estimados inicialmente de manera que se mantenga la incorrelación entre los mismos.

- *Método de Componentes Principales*. Para factorizar se empleó dicho método que consiste en realizar una combinación lineal de las variables, de tal manera que el primer componente principal sea la combinación que más varianza explique, el segundo la segunda mayor y que está incorrelacionado con el primero y así sucesivamente. Una vez decidido el número de factores obtendremos la solución final que es la matriz de componentes, pero con una pequeña restricción. La matriz de componentes son las cargas de cada variable en cada uno de los factores originados, de modo que las variables con cargas más altas en un factor, nos indica una estrecha relación entre la variable y ese factor, en definitiva es la correlación entre el factor y la variable. Por ello, solo nos interesarán aquellos valores que tengan altas cargas factoriales mayores de .50 (en valor absoluto).

- Se calculan las *cargas factoriales* de los dos cuestionarios con el fin de comprobar que el cuestionario se ajusta a la teoría de base. Se realiza con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud.

- Tras el análisis factorial confirmatorio, se calculan los *índices de bondad de ajuste*. Para las estimaciones de los parámetros del modelo se utilizó la matriz de correlaciones policórica, más adecuada para variables ordinales (Jöreskog y Sömborn, 1988). 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 (Hu y Bentler, 1999), y el RMSEA (junto con el IC 90%) como índices de ajuste absoluto.
- Para evaluar la fiabilidad de instrumento de creatividad verbal, se utilizó el coeficiente *alfa de Cronbach*. Se obtuvieron los estadísticos total-elemento para cada una de las dimensiones del cuestionario.
- Se han calculado los estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones de la prueba de creatividad verbal.
- Por otro lado, respecto a la prueba PANASN, se ha realizado un descriptivo acerca de las dimensiones y se ha estudiado la fiabilidad a través de *alfa de Cronbach*. Asimismo, para determinar la influencia de la edad sobre el PANASN y las dimensiones de la prueba de creatividad se realizó el análisis de correlación de Pearson entre las variables. La comparación de las puntuaciones del PANASN y las dimensiones de la creatividad según género se realizó con *la prueba T-Student* para la igualdad de medias una vez comprobados los supuestos de normalidad con el *test de Kolmogorov-Smirnov* y de homogeneidad con el *test de Levene*.
- Finalmente, se realiza una *Regresión lineal múltiple* que permite analizar la relación entre dos o más variables a través de ecuaciones. En este sentido, se correlacionan los factores de PANASN y la prueba de creatividad verbal.

En el siguiente apartado se muestran los resultados de aplicar las diversas técnicas. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos respecto al instrumento de creatividad verbal y posteriormente se indican los resultados respecto a PANASN. Finalmente, se muestran la correlación entre las variables de cada instrumento.

f) Resultados

De acuerdo al **objetivo 1** que consiste en realizar un análisis factorial exploratorio sobre la prueba de creatividad verbal administrada, se obtienen los siguientes resultados.

Hipótesis previas

La viabilidad del análisis factorial, se valoró con los siguientes criterios:

La *matriz de correlaciones* presentó un gran número de correlaciones (83,8%) con un valor superior a 0.3, con determinante igual a 0.003. *El resultado del test de esfericidad de Bartlett*, mostró que las variables no eran independientes ($\chi^2 (21) = 1.441,1, p < 0.001$). El *test de Kaiser Meyer Adequacy (KMO)*, fue de .825 indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser casi explicadas por las restantes variables (valores pequeños del KMO indican que las correlaciones entre pares de variables no se explican mediante otras variables y que el análisis factorial posiblemente no sea apropiado de adecuación de la muestra. En general, es deseable un valor mayor de 0.5).

Finalmente, se aplicó *Measures of Sampling Adequacy (MSA)*, todos los valores obtenidos se encontraban por encima de .80. Estos valores indican que es adecuado realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones.

Estimación de los factores

Para decidir el número de factores que se deben extraer mediante el criterio de raíz latente, se tomaron tantos factores como autovalores mayores de uno, en este caso dos factores (Tabla 43 y Figura 9).

Tabla 43
Autovalores

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.934	56.20	56.20
2	1.098	14.07	70.27
3	0.671	9.59	79.85
4	0.561	8.01	87.86
...

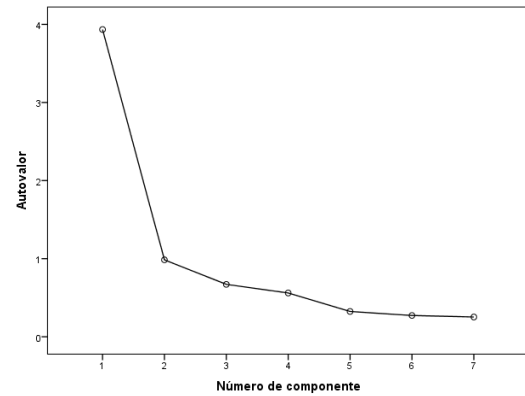


Figura 9. Gráfico de sedimentación.

Extracción (rotación Varimax) e interpretación de los factores

Tabla 44
Matriz de componentes no rotados vs. rotados

	Matriz de componente		Matriz de componente rotado		
	Componente		Componente		
	1	2	1	2	
Imaginación	.761		Imaginación	.637	
Opacidad	.690	-.448	Opacidad	.821	
Originalidad	.825		Originalidad	.785	
Flexibilidad	.784		Flexibilidad	.789	
Elaboración	.735		Elaboración	.676	
Imaginación2	.747	.541	Imaginación2		.878
Originalidad2	.696	.598	Originalidad2		.895

La matriz factorial resulta difícil de interpretar pues no queda claro en que factor satura cada variable. El efecto último de rotar la matriz de factores es redistribuir la varianza dentro de los primeros factores (los seleccionados) para lograr un patrón de factores más simple y más significativo (Tabla 44).

Tabla 45

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado			
	Total	% de	Total	% de	Total	% de	Total	% de	
		varianza		acumulado		varianza		acumulado	varianza
1	3.934	56.20	56.20	3.934	56.20	56.20	2.897	41.38	41.39
2	1.098	14.07	70.27	1.098	14.07	70.27	2.022	28.88	70.27

En la Tabla 45 se observa que no ha cambiado la varianza total explicada (70.27%) aunque si lo que explica cada factor 56.20% en el primer factor y sin rotar frente a 41.38% rotado y 14.07% frente a 28.88% del segundo factor.

Tabla 46

Análisis factorial ítems creatividad verbal (n = 457)

	Factor	
	Creatividad narrativa	Creatividad lingüística
Opacidad	0.821	
Flexibilidad	0.789	
Originalidad	0.785	
Elaboración	0.676	
Imaginación	0.637	
Originalidad2		0.895
Imaginación2		0.878
Eigenvalues	3.93	1.09
% Varianza explicada	41.39	28.88
% Varianza explicada acumulada	41.39	70.27
Media factor	1.92	1.91

NOTA: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Como se aprecia en la Tabla 46 se obtuvieron dos factores tomando como criterio asignar un ítem al factor en el que presentara una carga factorial mayor de .50, que explicaron el 70.27% de la varianza total. El primer factor, responsable del 41.38% de la varianza total explicada, comprendió los ítems que reflejan los aspectos relacionados con

la creatividad narrativa. En el segundo y último factor (28.88% de la varianza) se agruparon los ítems que estiman la dimensión creatividad lingüística.

De acuerdo al **objetivos 2**, se realiza un análisis factorial confirmatorio: creatividad verbal, para ello:

Se llevó a cabo un análisis confirmatorio del modelo generado en el estudio exploratorio con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud pese al incumplimiento mayoritario de la normalidad de los ítems (1.92 para el factor 1 y 1.91 para el factor 2), ya que el método de mínimos cuadrados generalizados es “impracticable a medida que el modelo aumenta en tamaño y complejidad” (Hair et al. 2004, p. 630).

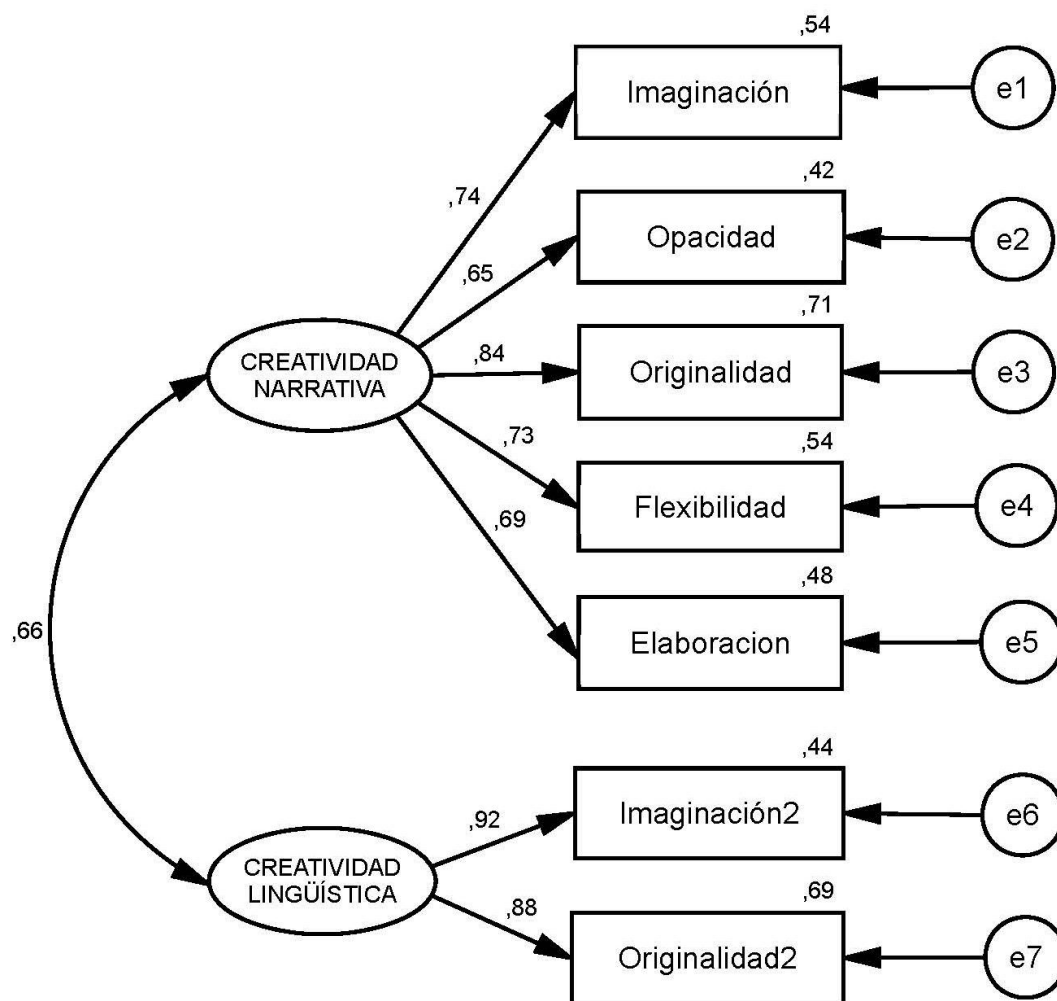


Figura 10. Modelo estructural de la escala de creatividad (coeficientes estandarizados).

A través de este nuevo análisis se confirmó la adecuación del modelo, ya que se obtuvo un modelo sustentable compuesto por los dos factores identificados y siete indicadores en total (Figura 10).

Los coeficientes estandarizados de regresión fueron estadísticamente significativos ($p < 0.05$) y obtuvieron valores superiores a .6 con lo cual puede señalarse que todos los indicadores saturan satisfactoriamente con sus respectivas variables latentes. Por otra parte, la proporción de varianza (suma de los pesos factoriales tipificados de cada variable observada en ese constructo entre el número de variables que define ese constructo o factor) fue de .54 para el primer factor y de .81 para el segundo por lo que son aceptables (>0.5); es decir, más del 50% de sus varianzas están asociadas a sus respectivas variables latentes. La covarianza entre los factores fue de .66 no superior a .8 y por tanto no presentó problemas de colinealidad lo que supone además una evidencia de su validez discriminante.

Tras el análisis con ecuaciones estructurales, se calculan los índices de ajuste, obteniendo los resultados mostrados en la Tabla 47.

Tabla 47
Índices de ajuste

Indicador	No adecuado	Adecuado	Valor obtenido
Razón χ^2/gf	< 2	>2	1.62
Índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI)	<0.85	≥ 0.95	0.968
Índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (NFI)	<0.80	≥ 0.90	0.982
Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI)	<0.85	≥ 0.95	0.935
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	>0.99	≤ 0.05	0.061

De acuerdo a los resultados mostrados en la Tabla 47, se determina el ajuste del modelo, pues los diversos índices de ajuste resultan adecuados, ya que el índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI) y el presentó valores por encima de .95; al igual que para el Índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (NFI) que indica un valor por encima

del .90. El Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI) presentó un valor cercano .95. De igual modo que el Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) que presenta valores cercanos a 0.5. Por tanto, se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial de la escala es sustentable.

En las Tablas siguientes presentamos los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem del instrumento, recogiendo los valores medios y desviaciones típicas. Igualmente, se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectivo factor, así como el grado de relación que cada uno de ellos guarda con el total de la dimensión a la que pertenece, considerado como un buen indicador de su grado de discriminación (correlación ítem-test). Seguidamente se presenta el valor del coeficiente alfa de Cronbach corregido, con objeto de poder valorar qué consistencia interna continúa presentando el cuestionario, en caso de eliminar cada uno de los ítems de referencia.

Tabla 48

Análisis de ítems Factor N.º 1: creatividad narrativa

Ítems	Media	DT	Asimetría	Curtosis	IH	Correlación ítem-test	Alfa [†] si se elimina	Escala
Imaginación	2.0	0.9	0.49	-0.55	0.774	0.689	0.824	
Opacidad	1.4	0.7	1.70	2.09	0.732	0.572	0.831	
Originalidad	2.0	0.9	0.44	-0.53	0.859	0.718	0.787	Media = 1.9
Flexibilidad	1.7	0.9	1.01	0.07	0.806	0.694	0.811	Alfa[†] = 0.848
Elaboración	2.5	0.9	0.02	-0.85	0.778	0.659	0.827	

Como podemos apreciar en la Tabla 48, los ítems *imaginación*, *originalidad* y *elaboración* que conforman el factor 1 muestran valores cercanos a la media de respuesta (2 y 2.5 puntos) siendo los ítems *opacidad* (1.4 puntos) y *flexibilidad* (1.7 puntos) los de menor puntuación. Los índices de homogeneidad oscilan entre .73 y .86 por tanto los ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 70%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el alfa corregido son superiores a 0.50, con un coeficiente de fiabilidad elevado (0.848).

Tabla 49
Análisis de Ítems Factor N.º 2: creatividad lingüística

Ítems	Media	DT	Asimetría	Curtosis	IH	Correlación ítem-test	Alfa [†] si se elimina	Escala
imaginación	1.9	0.9	0.64	-0.53	0.922	0.865	.	Media = 1.9 Alfa[†]= 0.843
originalidad	1.9	1.1	2.04	12.10	0.941	0.848	.	

Los ítems que conforman el factor 2 (Tabla 49) muestran valores cercanos a la media de respuesta. Los índices de homogeneidad oscilan entre .92 y .94 quedando así explicados por encima del 90%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem son superiores a 0.80, con un coeficiente de fiabilidad elevado (.843).

En resumen, los dos factores presentan un alfa de Cronbach superior a .80 y por tanto podemos asumir que los ítems que los forman miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados y de forma global la fiabilidad de la escala fue de .867, indicando una fiabilidad alta tanto para los factores como de forma total.

Correspondiente al **objetivo 3**, conocer los afectos positivos y negativos que presentan los alumnos a través de la escala PANASN y estudiar la influencia de las variables sexo y edad, se presentan los siguientes resultados.

En la Tabla 50 se muestra el descriptivo y la fiabilidad a través de alfa de Cronbach de las subescalas del PANASN.

Tabla 50
Descriptivo y fiabilidad de la escala PANASN

Subescala	Mín.	Máx.	Media (DT)	Alfa de Cronbach
Afecto positivo	23.9	28.4	26.7 (1.5)	0.824
Afecto negativo	15.1	21.6	18.3 (2.1)	0.877

Tal y como muestra la Tabla 50, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en afecto positivo ni en el negativo en entre niños y niñas. Por otro lado, se advierte que la puntuación en afecto negativo fue inferior a la del afecto positivo, por lo que existe una mayor tendencia hacia el afecto positivo (26.7). Se constata que en ambas subescalas la fiabilidad es alta, al encontrarse valores de alfa de Cronbach por encima de .82, en ambos casos.

Para determinar la influencia del sexo sobre el PANASN se realizó la Prueba T para la igualdad de medias.

Tabla 51

Descriptivo PANASN en función del género

PANASN	Sexo; Media (DT)		Prueba T para la igualdad de medias				
	Chico	Chica	Dif. medias	ET dif.	IC dif. 95%	t (g.l.)	p-valor
Afecto positivo	25.94 (2.73)	25.99 (2.76)	-0.049	0.293	-0.63 ; 0.53	-0.168 (353)	0.867
Afecto negativo	18.88 (4.04)	19.08 (3.34)	-0.193	0.387	-0.95 ;0.94	-0.498 (375)	0.619

Los resultados obtenidos en la Tabla 51 muestran que no existe una relación significativa entre los afectos y el sexo.

Para determinar la influencia de la edad sobre el PANASN se realizó el análisis de correlación de Pearson entre las variables. Los resultados obtenidos fueron: afecto positivo ($r = 0.01$. $p = 0.836$) y afecto negativo ($r = 0.08$. $p = 0.140$). Por tanto, tampoco se encuentran diferencias significativas entre los afectos y la edad.

Respecto al **objetivo 4** establecer niveles de creatividad verbal en función del género y edad, se obtiene:

- **Niveles de creatividad narrativa y lingüística**

Las puntuaciones de creatividad verbal se distribuyeron en tres niveles: bajo, medio y alto. Teniendo en cuenta que el mínimo para creatividad narrativa es 4 y el máximo 20; mientras que para creatividad verbal el mínimo es 2 y el máximo 8.

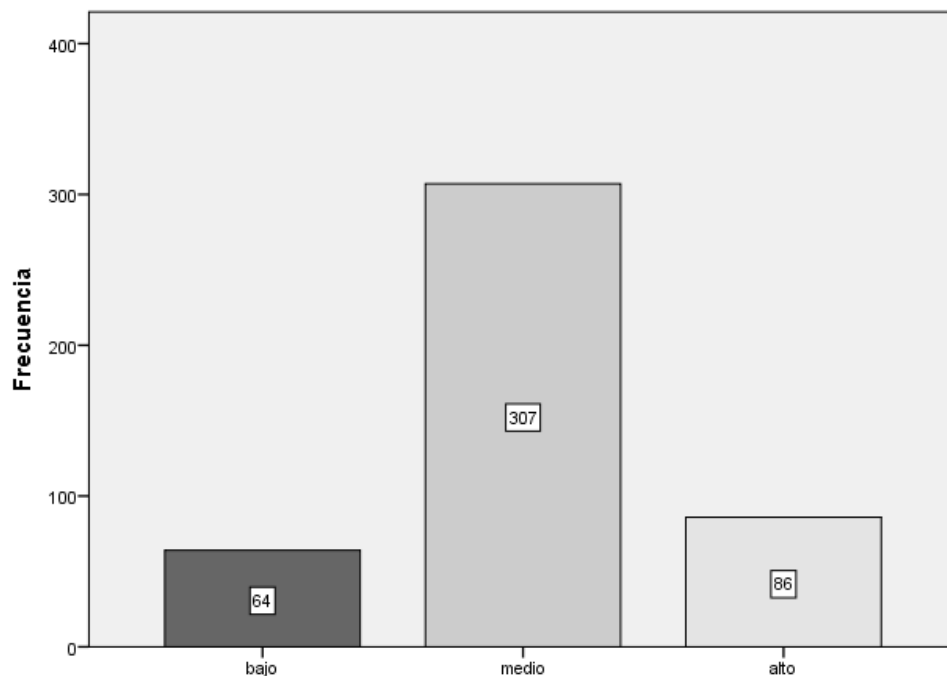


Figura 11. Distribución de los niveles de creatividad narrativa.

La Figura 11 muestra que la mayoría los alumnos se poseen una creatividad narrativa media (N=307), el resto de alumnos se encuentran entre los niveles altos y bajos de creatividad narrativa (N= 86 y 64, respectivamente).

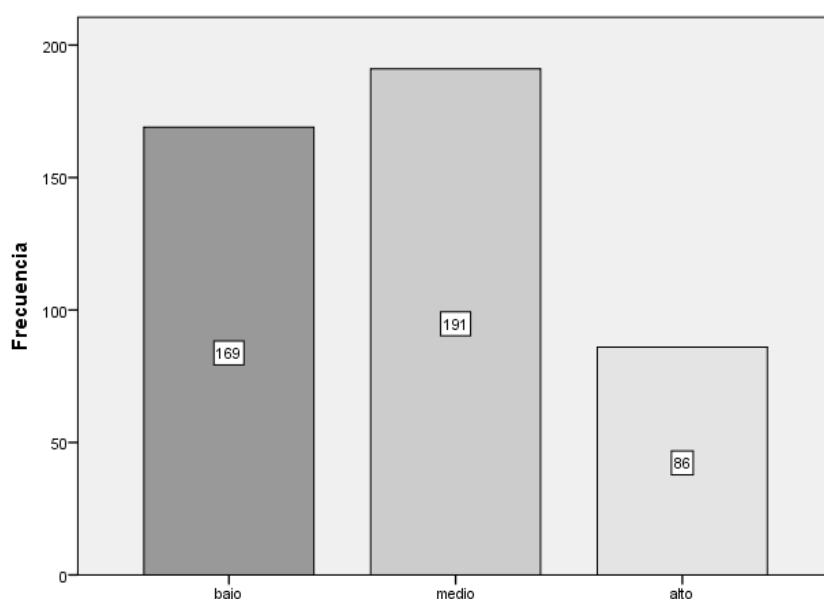


Figura 12. Distribución de los niveles de creatividad lingüística.

La Figura 12 muestra que la mayoría los alumnos se poseen una creatividad lingüística media (N=191), el resto de alumnos se encuentran entre los niveles bajos y altos de creatividad lingüística (N= 169 y 86, respectivamente).

- La creatividad en función del género y la edad

En la primera parte, se estudia la creatividad verbal y la influencia de variables sexo mediante la prueba T para la igualdad de medias.

Tabla 52

Descriptivo creatividad en función del género

Creatividad	Sexo; Media (DT)		Prueba T para la igualdad de medias				
	Chico	Chica	Dif. medias	ET dif.	IC dif. 95%	t (g.l.)	p-valor
Total	1.87 (0.69)	1.97 (0.73)	-0.101	0.068	-0.24 ; 0.03	-1.472 (423)	0.142
Narrativa	1.90 (0.69)	1.95 (0.65)	-0.044	0.064	-0.17 ; 0.08	-0.689 (442)	0.491
Lingüística	1.84 (0.86)	2.00 (0.97)	-0.160	0.089	-0.33 ; 0.01	-1.799 (424)	0.073

De acuerdo a la Tabla 52, existe una mayor tendencia de creatividad verbal en las niñas tanto en el plano lingüístico, pero no existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas ni en el plano de la creatividad narrativa ni lingüística.

En la segunda parte, el análisis de correlación de Pearson entre las variables indica que no existe una relación significativa entre la edad y la creatividad-total, narrativa y lingüística: total ($r = 0.05$, $p = 0.312$), narrativa ($r = 0.06$, $p = 0.244$) y lingüística ($r = 0.04$, $p = 0.394$).

Por último, y de acuerdo al **objetivo 5** análisis de los factores influyentes en la creatividad verbal, se presentan los siguientes resultados. Si bien, para determinar la influencia las variables demográficas y las dimensiones del PANASN tienen sobre la creatividad verbal y sus subescalas, se realizaron modelos de regresión lineal múltiple que incluían dichas variables como predictoras.

Tabla 53
Análisis de regresión múltiple sobre creatividad total

Predictor	B(ET)	t	p-valor	r parcial
Edad	0.04 (0.03)	1.14	.255	0.066
Sexo	0.04 (0.08)	0.44	.660	0.025
Afecto positivo	0.03 (0.01)	2.16	.032*	0.124
Afecto negativo	-0.02 (0.01)	-2.00	.046*	-0.121
Constante	1.02 (0.52)	0.05	.053	
R² ajustado (%)		12.6		
Modelo		F(4.304)=2.88*		

En la Tabla 53 se muestra el resultado del modelo de regresión lineal múltiple realizado sobre la creatividad total. El modelo analizado resultó significativo ($F(4.304)=2.88$, $p = 0.023$) con un coeficiente de determinación ajustado (R^2) de 0.126, por lo que el 12.6% de la variabilidad de la creatividad total queda explicada por las variables introducidas en el modelo.

Como se puede observar las variables demográficas no presentaron efecto significativo sobre la creatividad mientras que el afecto positivo mostró un efecto directo y significativo de forma que a mayor afecto positivo mayor creatividad ($B = 0.03$, $p = .032$) y el afecto negativo mostró un efecto indirecto y significativo de forma que a mayor afecto negativo menor creatividad ($B = 0.02$, $p = 0.046$). El modelo explicó un 12.6% de la varianza de la creatividad total.

Tabla 54
Análisis de regresión múltiple sobre la subescalas de la creatividad

Predictor	Narrativa				Lingüística			
	B(ET)	t	p-valor	r parcial	B(ET)	t	p-valor	r parcial
Edad	0.04 (0.03)	1.45	0.147	0.082	0.04 (0.04)	0.80	0.424	0.046
Sexo	0.02 (0.07)	0.29	0.775	0.016	0.05 (0.11)	0.47	0.641	0.027
Afecto positivo	0.03 (0.01)	2.40*	0.017	0.135	0.03 (0.02)	1.64	0.102	0.094
Afecto negativo	-0.01 (0.01)	-1.22	0.222	-0.069	-0.02 (0.01)	1.26	0.209	-0.072
Constante	0.88 (0.49)	1.81	0.072		1.08 (0.69)	1.57	0.119	
R ² ajustado (%)	9.9				1.6			
Modelo	F(4.315)=2.49*				F(4.304)=1.25			

En la Tabla 54 se muestra el resultado del modelo de regresión lineal múltiple realizado sobre las subescalas de la creatividad verbal (narrativo y lingüístico).

Respecto a la subescala de creatividad narrativa el modelo analizado resultó significativo ($F(4.315)=2.49$, $p = 0.043$) con un coeficiente de determinación ajustado (R^2) de 0.099, por lo que el 9.9% de la variabilidad de la creatividad narrativa queda explicada por las variables introducidas en el modelo. Como se puede observar las variables demográficas y el afecto negativo no presentaron efecto significativo sobre la creatividad narrativa, mientras que el afecto positivo mostró un efecto directo y significativo de forma que a mayor afecto positivo mayor creatividad ($B = 0.03$, $p = .017$). Sin embargo, el modelo para la creatividad lingüística no resultó significativo.

3.2. Estudio 2. Aplicación y evaluación del programa diseñado “Creatividad verbal, cuentos y emociones.

a) Objetivos específicos (relacionados con objetivo general n.º 3 y 4 de la investigación).

1. Aplicar el programa en alumnos de Educación Primaria.
2. Evaluar las distintas dimensiones del programa.
 - 2.1. Analizar el diseño y el grado de adecuación del programa.
 - 2.1.1. *Valorar los aspectos formales del programa: estructura, título, extensión.*
 - 2.1.2. *Estudiar los elementos que componen el programa: fundamentación, objetivos, contenidos, técnicas- recursos, actividades, temporalización, anexos.*
 - 2.2. Valorar la implementación y puesta en práctica del programa.
 - 2.2.1. *Reflexionar sobre los recursos (personales, espaciales y materiales) que se están empleando.*
 - 2.2.2. *Analizar acerca de los objetivos, contenidos propuestos y la metodología (técnicas, actividades, temporalización) adoptada.*
 - 2.2.3. *Conocer si las sesiones son del agrado de los alumnos.*
 - 2.3. Comprobar los resultados del programa frente a los resultados esperados.
 - 2.3.1. *Analizar la eficacia, eficiencia y efectividad.*
 - 2.4. Valorar la calidad de la evaluación del programa.
 - 2.4.1. *Analizar sobre los instrumentos de evaluación empleados, el modelo de evaluación escogido y la figura del evaluador.*
 - 2.4.2. *Reflexionar sobre los puntos fuertes, débiles, aspectos a mejorar y posibles propuestas de mejora de la evaluación.*
3. Reflexionar sobre las implicaciones psicopedagógicas del diseño, aplicación y evaluación del programa.

b) Diseño de la investigación

El diseño, la planificación y la evaluación del programa ha seguido el *ciclo de intervención socioeducativo* que plantea García Sanz (2003) y que se encuentra explicado con mayor profundidad en el Capítulo V de este trabajo. Siguiendo a Fernández- Ballesteros (1996) en la intervención socioeducativa se realiza un proceso cíclico en el que la evaluación es la parte integrante de dicha intervención.

Por otro lado, en el estudio acerca de la creatividad verbal de los alumnos, la investigación presenta un carácter cuasiexperimental. Se realiza un pretest y tras la intervención del programa se realiza un posttest. Se estudian las relaciones causa efecto entre la creatividad frente al sexo, edad y tiempo.

c) Participantes y contexto

Por un lado, se señalan los participantes y contexto donde se desarrolla el programa. El programa se aplica en dos centros educativos de titularidad pública pertenecientes a la Región de Murcia (Alcantarilla y Los Belones). Ambos son centros preferentes de altas capacidades y acogen a alumnos con un nivel socioeconómico medio. Por otro lado, se indican los participantes que realizan la evaluación del programa son varios los agentes que intervienen, debido a que la evaluación posee un carácter mixto:

- **Docentes que han compartido la experiencia:** son cuatro maestros que pertenecen a los centros donde se desarrolla la experiencia, conocen a sus alumnos y las relaciones internas del centro. No han participado en el diseño del programa. Son observadores externos durante la aplicación del programa. Por tanto, su valoración tiene cierto carácter de *evaluador externo*, en la medida que podemos afirmar que son ajenos al diseño y aplicación del programa, al tiempo que son “expertos” en relación a los contenidos curriculares que pretende desarrollar dicho programa.

- **Responsable del programa:** persona que ha diseñado y aplicado el programa en las distintas aulas. Se trata pues de un *evaluador interno*, su función no solo es participar en el proceso y aplicación del mismo, sino que participa en la toma de decisiones y emitirá juicios de valor.
- **Jueces expertos:** tres personas pertenecientes a la Universidad de Murcia con conocimientos pedagógicos tanto en el diseño de programas como en el tema de psicología positiva y creatividad verbal.
- **Alumnos que han participado en el programa:** nos referimos a los alumnos que han sido partícipes de cada una de las sesiones (N= 107; 63 chicos y 44 chicas). Concretamente, el programa se aplica en el centro I, de tercero a sexto curso de Educación Primaria. En el centro II, tan solo participa cuarto curso de Educación Primaria. La elección de que solo participara un nivel educativo fue una decisión tomada por el centro educativo, ajena a nuestro programa. La Tabla 55 refleja el número de participantes por curso.

Tabla 55
Distribución de los participantes en el programa según el curso

	3.º Primaria	4.º Primaria	5.º Primaria	6.º Primaria	Total
Curso (n)	17	48	24	18	107
Curso (%)	15.9	44.9	22.4	16.8	100

d) Recogida de información

Los instrumentos empleados son aquellos diseñados en el Capítulo V de este trabajo. En este sentido, para la *evaluación inicial* se emplea:

- Escala de tipo Likert: diseño del programa (ver Anexo XII).
- Registro para que los alumnos valoren cada una de las sesiones (ver Anexo XI).

Para la *evaluación procesual*, son dos instrumentos (uno dirigido al responsable del programa y a los alumnos).

- Escala de tipo Likert: puesta en práctica (ver Anexo XIII).

En relación a la *evaluación final*, se emplean tres instrumentos (uno dirigido al responsable del programa, otro a los docentes y dos al alumnado).

- Cuestionario sobre la experiencia para los docentes (ver Anexo XIV).
- Escala de tipo Likert: resultados de su desarrollo (ver Anexo XV).
- Prueba de Creatividad Verbal II (Anexo III- 2).
- Cuestionario a los alumnos sobre la experiencia (ver Anexo XVI).

En lo referente a la metaevaluación, se incluyen dos instrumentos los cuales están destinados al responsable del programa y a los jueces.

- Escala de tipo Likert: evaluación del programa: metaevaluación (1). (Ver Anexo XVII).
- Registro de metaevaluación (2) (Ver Anexo XIII).

e) Plan de análisis de la información

La información recogida ha sido analizada desde un enfoque cuantitativo. Se han seguido las siguientes fases:

1. Organización y codificación de la información.
2. Introducción de los datos en el programa estadístico SPSS 19.0.
3. Depuración de datos a partir del máximo y mínimo. Y eliminación de datos atípicos.
4. Selección de la prueba estadística: estadística descriptiva
5. Aplicación del programa estadístico.
6. Interpretación de resultados en función de su significación estadística.

Para evaluar cada una de las dimensiones del programa, se recurre a la valoración por jueces. Sin embargo, son dos factores los que amenazan a la fiabilidad de este estudio (López de Ullibarrí y Pita, 2001), el sesgo entre los observadores (tendencia

de un observador a dar consistentemente valores mayores que otro) y otra es la concordancia entre observadores (hasta qué punto los observadores coinciden en su medición). A fin de paliar este segundo problema se calcula el grado de concordancia para entre los jueces. Para ello, se aplica el índice de kappa, el cual analiza el grado de acuerdo entre jueces al evaluar una serie de objetos (García Sanz, 2003).

Señalar que para contrastar si el cambio entre las medidas de la creatividad en el tiempo (pre y post) depende del sexo o curso se han realizado los análisis *Modelo Lineal General (MLG)*: ANOVA factorial mixto o ANOVA de medidas parcialmente repetidas, que nos permitirá estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (creatividad narrativa, lingüística y total) ejercen los factores intrasujeto (pre y post test) e intersujeto (sexo o curso) y la interacción de éstos.

f) Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la evaluación del programa respecto a los objetivos planteados respecto a la evaluación (diseño y grado de adecuación, puesta en práctica, resultados y metaevaluación).

De acuerdo al **objetivo 2.1.** (valorar el *diseño y grado de adecuación* del programa) se muestran los resultados de las distintas dimensiones del programa. Recuérdese que el diseño de éste está formado por las dimensiones: aspectos formales (con subdimensiones: título, estructura y extensión) y elementos del programa (objetivos, contenidos, técnicas, actividades, temporalización, anexos y coherencia interna). La Tabla 56 muestra las puntuaciones obtenidas para estas dos dimensiones según los jueces.

Tabla 56

Valoraciones del responsable y los expertos en relación al diseño y grado de adecuación del programa

	Responsable	Juez 1	Juez 2	Juez 3	
Aspectos formales	1.Estructura	5	5	5	5
	2.Título	5	5	5	5
	3.Extensión	5	5	4	5
Elementos del programa	4. Fundament.	5	5	5	5
	5. Objetivos	5	5	5	5
	6. Contenidos	5	5	5	5
	7. Técnicas	4	4	4	4
	8. Actividades	5	5	5	5
	9.Temporalización	4	5	4	4
	10. Anexos	5	5	5	5
	11.Coherencia interna	5	5	5	5
Media (DT)	4.82 (.405)	4.91 (.302)	4.73 (.467)	4.82 (.405)	

La Tabla 56 refleja el grado de idoneidad del diseño del programa, siendo las puntuaciones positivas tanto para los elementos formales como para los distintos elementos que contempla el programa, dado que las puntuaciones medias oscilan entre 4.73 y 4.91.

Tabla 57

Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 1 respecto al grado de adecuación del programa

		Error estándar			
		Valor	asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	.621	.335	2.225	.026
N de casos válidos		11			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

La Tabla 57 refleja que el coeficiente Kappa es de .621 lo que indica que la concordancia entre el Responsable y el Juez 1 es satisfactorio, según la escala de Fleiss (1971), los valores entre .61 a .80 indican un acuerdo satisfactorio. Por lo tanto, en atención al juicio del Responsable y del Juez 1 respecto al grado de adecuación del proyecto y al coeficiente Kappa, los resultados obtenidos son válidos y confiables.

Tabla 58

Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 2 respecto al grado de adecuación del programa

		Medidas simétricas			
		Error estándar			
		Valor	asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	.744	.236	2.553	.011
N de casos válidos		11			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

La Tabla 58 muestra que el coeficiente Kappa es de .744 lo que indica que la concordancia entre el Responsable y el Juez 2 es satisfactoria, según la escala de Fleiss (1971). De esta forma, teniendo en cuenta las puntuaciones del Responsable y del juez 2 respecto al grado de adecuación del proyecto y al coeficiente Kappa, los resultados obtenidos son válidos y confiables.

Tabla 59

Fuerza de concordancia entre el Responsable y el Juez 3 respecto al grado de adecuación del programa

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	1.000	.000	3.317	.001
N de casos válidos		11			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

La Tabla 59 refleja que el coeficiente Kappa es de 1.000 lo que indica que la concordancia entre el Responsable y el Juez 3 es muy buena, según la escala de Fleiss (.81- 1.00, acuerdo casi perfecto). De esta forma, teniendo en cuenta las puntuaciones del Responsable y del Juez 2 respecto al grado de adecuación del programa y al coeficiente Kappa, los resultados obtenidos son válidos y confiables.

Posteriormente, se calculó los grados de concordancia entre los jueces expertos. Los resultados obtenidos para el Juez 1 y Juez 2 muestran un acuerdo moderado (.421), mientras que para el Juez 1 y 3 se halla un acuerdo satisfactorio (.621), al igual que para el Juez 2 y 3 (.744). Por tanto, las puntuaciones entre los tres jueces expertos también presentan un alto índice de concordancia en cuanto al grado de adecuación del programa.

Referido al **objetivo 2.2** que se refería a la evaluación de la implementación y puesta en práctica del programa se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 60 que reflejan la valoración del responsable del proyecto y los resultados de la Tabla 61 referidos a la valoración de los alumnos para cada una de las sesiones.

Tabla 60
Puntuaciones obtenidas de la puesta en práctica por el responsable del proyecto

Respo nsable	Recursos			Elementos del programa						Media (DT)	
	Personales	Espaciales	Espaciales 2	Materiales	Objetivos	Contenidos	Técnicas	Tiempo	Act.1	Act.2	
	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4.7 (.483)

La Tabla 60 muestra que tanto los recursos (personales, espaciales y materiales) como los elementos del programa se están desarrollando positivamente.

Tabla 61
Valoración de los alumnos del desarrollo de las sesiones

		curso			
		tercero Recuento	cuarto Recuento	quinto Recuento	sexto Recuento
sesión1	si	17	47	24	18
	no	0	0	0	0
sesión2	si	17	48	24	18
	no	0	0	0	0
sesión3	si	16	48	24	17
	no	0	0	0	0
sesión4	si	17	47	24	18
	no	0	1	0	0
sesión5	si	16	48	24	17
	no	1	0	0	0
sesión9	si	17	48	24	18
	no	0	0	0	0
sesión10	si	15	46	24	17
	no	1	1	0	0
sesión11	si	17	48	24	18
	no	0	0	0	0
sesión12	si	17	48	24	18

sesión13	no	0	0	0	0
	si	17	48	24	18
sesión14	no	0	0	0	0
	si	16	25	0	0
sesión15	no	0	1	0	0
	si	0	23	0	0
	no	0	0	0	0

La Tabla 61 refleja el recuento de los alumnos que han valorado positiva o negativamente la sesión en función de cada curso. Se observa como los alumnos valoran positivamente las 13 o 15 sesiones en las que han participado. Solo se han encontrado cinco casos en los que no han puntuado negativamente alguna la sesión.

Los resultados de los datos del **objetivo 2.3.** que pretendía comprobar los resultados del programa frente a los resultados esperados, se han obtenido a partir de *cuatro* fuentes de información.

La primera fuente es la obtenida a partir de los expertos, quienes han evaluado dos dimensiones: *recursos* (compuesto por la subdimensiones: personales, espaciales y materiales) y elementos del programa (formado por las subdimensiones: objetivos, contenidos propuestos, la metodología, técnicas, actividades, temporalización). Estos resultados se muestran en la Tabla 62.

La segunda fuente de información son los docentes. Tutores de cada uno de los grupos donde se desarrollo el programa. Éstos han estado presentes en la experiencia aunque no han participado. Los resultados se muestran en la Tabla 63.

La tercera fuente de información la conforman los alumnos que han sido partícipes de la experiencia, dan una valoración general de las sesiones según los ítems establecidos. La Tabla 64 junto a las Figuras 12 y 13 presentan los resultados obtenidos.

La cuarta fuente es el resultado de evaluar sus producciones narrativas, donde se analiza si existen incrementos de creatividad verbal tras la intervención.

Tabla 62

Resultados del programa frente a resultados esperado: jueces

	Responsable	Juez 1	Juez 2	Juez 3	
Recursos	1.Espaciales	5	5	4	
	2.Materiales	5	5	5	
	3.Personales	5	5	5	
Elementos del programa	4. Objetivos	4	4	4	
	5. Contenidos	5	5	5	
	6. Metodología	5	5	5	
	7.Temporalización	5	5	4	
	8. Obj/crono	2	3	1	
	9. Técnicas	5	5	5	
	10.Ilustrar	5	5	5	
	11. Intereses	5	5	5	
	12. Dar respuesta	5	5	5	
	Media	4.67	4.75	4.42	4.67
	(DT)	(.888)	(.622)	(1.165)	(.651)

La Tabla 62 muestra como los jueces han valorado positivamente cada uno de los ítems que dan respuesta a los resultados del programa. Tras aplicar el índice de Kappa, se obtiene que el grado de concordancia entre el Responsable y el Juez 1, según Fleiss (1979) es satisfactorio (.721). Sin embargo, para el Responsable y el Juez 2 se obtiene un acuerdo moderado (.410), mientras que el grado de concordancia para el Responsable y el Juez 3 es satisfactorio (.538). De acuerdo al grado de los jueces se obtiene un acuerdo moderado entre el Juez 1 y 2 (.410), satisfactorio entre el Juez 1 y 3 (.765), mientras que existe un acuerdo justo entre el Juez 2 y 3 (.273).

Tabla 63
Resultados del programa frente a resultados esperados: docentes

Profesores Cuestionarios	Docente 1 (tercero y sexto de primaria)	Docente 2 (cuarto de primaria)	Docente 3 (cuarto de primaria)	Docente 4 (sexto de Primaria)
Experiencia	Interesante por haber conocido un nuevo enfoque en la forma de desarrollar la gramática.	Muy bien, hemos aprendido procedimientos nuevos de enseñanza	La experiencia ha sido muy motivadora para los alumnos/as y ha favorecido los aprendizajes significativos, así como el pensamiento divergente.	Muy positiva ya que permite abor- da en un “todo” varias competencias: lingüística y emocional.
Creatividad	Sí	Sí	Sí	Sí
Contenidos	Sí	Sí	Sí	Sí
Participación	Sí	Sí	Sí	Sí
Interés	Sí	Sí	Sí	Sí
Motivados	Sí	Sí	Sí	Sí
Aprendizaje y motivación	Sí	Sí	Sí. Esta experiencia ha posibilitado que los alumnos/as aprendan contenidos del área de lengua en un clima más abierto, flexible y motivador.	Sí
Cambio	Sí	Sí	Sí	Sí
Cambio emocional		Ayudarse entre sí.	Empatía, resolución de conflictos, pensamiento positivo y autoconcepto.	Mayor sensibilidad ante la humildad.
Gusto por la literatura	Sí	Sí	Sí	Sí
Compatible libro de texto	Sí	Sí	Sí	Sí
Cuentos y contenidos	Sí	Sí	Sí	Sí
Fortalezas	Sí	Sí	Sí	Sí

Observaciones	Quizá escasez de tiempo para el desarrollo de la clase.	Sería genial poder repetir.	Los alumnos han mostrado mucho interés y han estado muy motivados con esta actividad/ experiencia, haciendo un uso adecuado de la lengua tanto a nivel gramatical como lógico. También ha posibilitado a los alumnos/as reflexionen sobre cómo se sienten, ellos mismos y los demás, así como el desarrollo empático de cada uno de los alumnos.	A los alumnos (y a mí también) les han gustado mucho las sesiones por la forma de aprender los contenidos gramaticales.
---------------	---	-----------------------------	---	---

Los resultados mostrados en la Tabla 63 evidencian que el 100% de los docentes encuestados consideran que las sesiones permitieron: trabajar la creatividad (en todos sus planos), desarrollar los contenidos lingüísticos, fomentar la participación de todos sus alumnos, aumentar la motivación, como resultado de esta motivación ha favorecido aprendizaje. Asimismo, todos los maestros consideran que han notado algún cambio durante las sesiones (cambios referidos a nivel emocional), ha contribuido a fomentar el gusto por la literatura, afirman que esta metodología de trabajo es compatible con el libro de texto y asumen que los cuentos permiten vertebrar tanto contenidos lingüísticos como el tratamiento de las fortalezas psicológicas.

Tabla 64

Valoración de la experiencia según los alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
entendía	97	1	4	3.54	.737
atento	99	1	4	3.12	1.100
aburrido	97	1	4	1.77	1.229
repetirlas	98	1	4	3.06	1.291
participado	99	1	4	3.43	1.051
disfrutado	98	1	4	3.79	.596
interesante	99	1	4	3.62	.650
N válido (por lista)	94				

La Tabla 64 muestra como los alumnos valoran positivamente las sesiones. Los resultados reflejan que los alumnos entendían las actividades (3.54), estaban atentos (3.12), les gustaría volver a repetir las actividades (3.06), han participado en las actividades (3.43), les han parecido interesantes (3.62), siendo el ítems de más valor aquel referido a si han disfrutado de la experiencia. De hecho, una minoría indica que se ha aburrido (1.77).

En relación a las cuestiones *qué recuerdas haber aprendido* y *qué cambiarías*, los resultados se muestran en la Figura 13 y Figura 14, respectivamente.

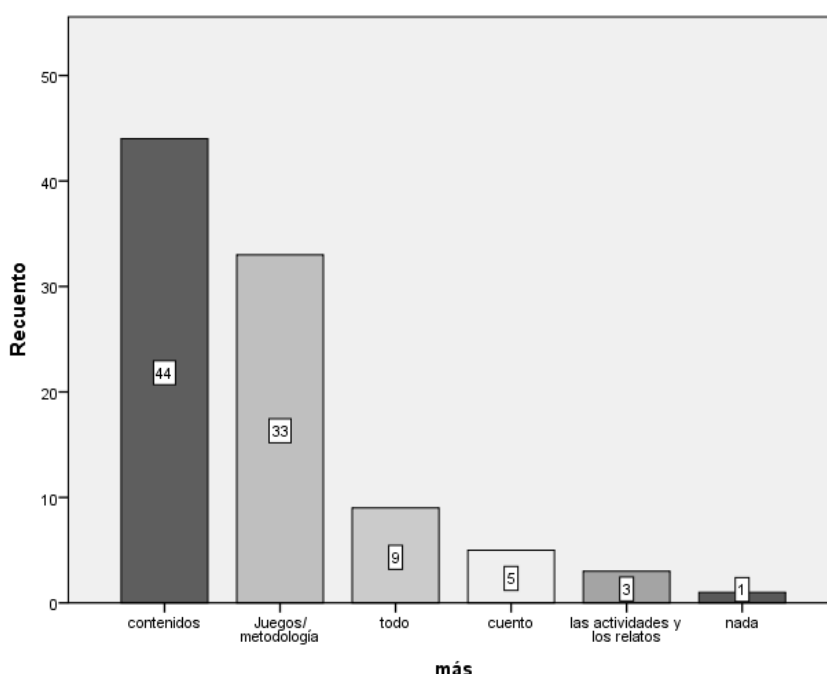


Figura 13. Cosas que recuerdas haber aprendido (alumnos).

La Figura 13 recoge que la mayoría de los alumnos lo que más recuerdan son los diferentes contenidos (demostrativos, posesivos, numerales, palabras con H, los prefijos). Otra parte de la clase lo que más recuerdan son los distintos juegos (el juego de cocinera, el juego del tesoro, el juego de la pelota, etc.). Cinco alumnos dicen que lo que recuerdan haber aprendido son los nuevos cuentos, tres alumnos aluden a alguna actividad en particular y solo un alumno responde no acordarse de nada.

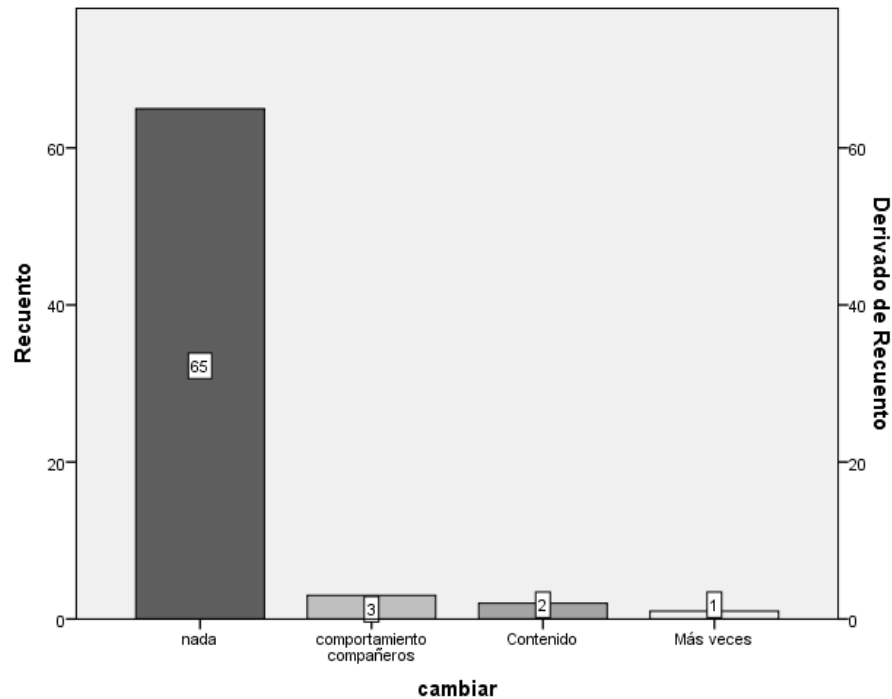


Figura 14. Cambios en la experiencia (alumnos).

La Figura 14 indica si los alumnos cambiarían algo de estas sesiones y 65 alumnos responden que no cambiarían nada de las sesiones, tres alumnos aluden a que cambiarían las actitudes de algunos compañeros (ya que estos “molestaban” a sus compañeros), dos alumnos dicen que cambiarían algún contenido de los dados durante la experiencia y un alumno señala que cambiaría el poder repetir más veces la experiencia.

En relación al estudio de la creatividad verbal, a continuación se muestran los resultados de las pruebas ANOVA de medidas parcialmente repetidas para la creatividad, que nos permitirá estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (dimensiones creatividad) ejercen los factores intrasujeto (medida pre y post) e intersujeto (sexo) y la interacción de éstos (Tabla 65).

Tabla 65

MGL: Medias (DT) y contrastes estadísticos según género

	Medida		Efectos intrasujetos	
	Pre	Post	Tiempo	Tratamiento*Tiempo
Creatividad (n)	Media (DT)	Media (DT)	F(g.l.); p-valor (eta2)	F(g.l.); p-valor (eta2)
Narrativa			F(1,101)=213.41; p<0.001	F(1,101)=0.01; p=0.920
Hombre (60)	1.99 (0.7)	2.91 (0.7)	(0.679)	(0.000)
Mujer (43)	2.10 (0.8)	3.03 (0.7)		
Total	2.04 (0.7)	2.97 (0.7)		
Lingüística			F(1,101)=9.73; p=0.002	F(1,101)=0.04; p=0.841
Hombre (60)	1.95 (0.8)	2.29 (0.9)	(0.098)	(0.000)
Mujer (43)	2.19 (1.0)	2.50 (1.0)		
Total	2.04 (0.9)	2.38 (1.0)		
Total			F(1,101)=95.88; p<0.001	F(1,101)=0.44; p=0.509
Hombre (60)	1.98 (0.6)	2.54 (0.6)	(0.510)	(0.005)
Mujer (43)	2.17 (0.8)	2.86 (0.7)		
Total	2.06 (0.7)	2.70 (0.6)		

Los resultados obtenidos mostraron que:

- La creatividad narrativa, lingüística y total mostraron un efecto principal significativo en el tiempo -de efecto elevado-, lo que indica que su puntuación cambió significativamente a través del tiempo, independientemente del sexo (Figura 14).
- No hubo un efecto significativo de la interacción de sexo y tiempo.

Los resultados de las pruebas ANOVA de medidas parcialmente repetidas para la creatividad, que nos permitirá estudiar el efecto que sobre las variables dependientes (dimensiones creatividad) ejercen los factores intrasujeto (medida pre y post) e intersujeto (curso) y la interacción de éstos se muestran a continuación (Tabla 66).

Tabla 66

MGL: Medias (DT) y contrastes estadísticos según curso

Creatividad (n)	Medida		Efectos intrasujetos	
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (eta2)	Tratamiento*Tiempo F(g.l.); p-valor (eta2)
Narrativa			F(1,99)=250.678; p<0.001	F(3,99)=2.05; p=0.111
3º (16)	1.41 (0.4)	2.91 (0.1)	(0.717)	(0.03)
4º (43)	1.89 (0.6)	2.77 (0.7)		
5º (27)	2.26 (0.7)	3.03 (0.2)		
6º (17)	2.64 (0.7)	3.18 (0.1)		
Total	2.04 (0.7)	2.97 (0.7)		
Lingüística			F(1,99)=16.519; p<0.001	F(3,99)=1.96; p=0.125
3º (16)	1.61 (0.6)	2.71 (0.7)	(0.158)	(0.02)
4º (43)	1.87 (0.9)	2.11 (0.9)		
5º (27)	2.15 (0.8)	2.25 (1.0)		
6º (17)	2.59 (1.0)	2.82 (1.0)		
Total	2.04 (0.9)	2.38 (1.0)		
Total			F(1,99)=127.653; p<0.001	F(3,99)=2.20; p=0.093
3º (16)	1.50 (0.4)	2.61 (0.3)	(0.586)	(0.04)
4º (43)	1.90 (0.6)	2.30 (0.6)		
5º (27)	2.22 (0.7)	2.80 (0.5)		
6º (17)	2.61 (0.8)	3.08 (0.5)		
Total	2.06 (0.7)	2.70 (0.6)		

Los resultados obtenidos mostraron que:

- La creatividad narrativa, lingüística y total mostraron un efecto principal significativo en el tiempo -de efecto elevado-, lo que indica que su puntuación cambió significativamente a través del tiempo, independientemente del curso (Tabla 66).
- No hubo un efecto significativo de la interacción de curso y tiempo.

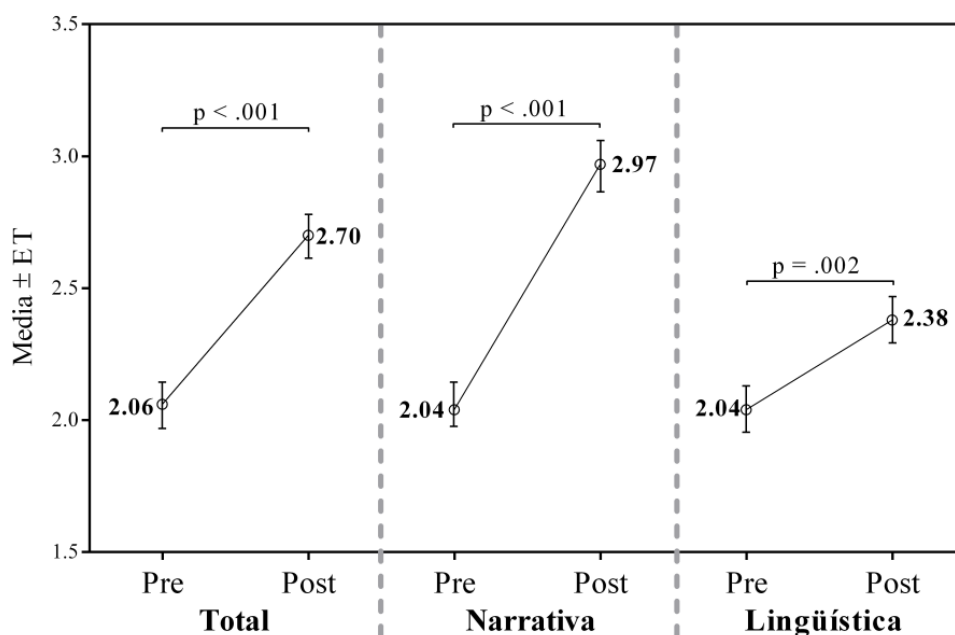


Figura 15. Efecto de la intervención en la creatividad verbal.

La Figura 15 evidencia cómo la creatividad verbal ha aumentado respecto al pre y postest, tanto en su plano narrativo como lingüístico, lo que indica que la intervención ha tenido un efecto positivo en la creatividad verbal de los estudiantes.

Por último, el *objetivo 2.4.* referido a la calidad de la evaluación del programa, se muestran los resultados en función de las dos dimensiones estudiadas. Respecto a la primera dimensión, analizar los instrumentos de evaluación empleados, el modelo de evaluación escogido y acerca de la figura del evaluador, se recogen los resultados en la Tabla 67.

De acuerdo a la segunda dimensión, reflexionar sobre los puntos fuertes, débiles, aspectos a mejorar y posibles propuestas de mejora de la evaluación; se muestran los resultados en la Tabla 68.

Tabla 67
Evaluación del programa: jueces

		Responsable	Juez 1	Juez 2	Juez 3
Instrumentos	1. Recogida	5	5	5	4
	2. Fiables	3	4	4	4
	3. Válidos	3	3	4	3
Modelo	4. Modelo	5	5	5	5
Evaluador	5. Experiencia	3	3	3	3
	6. Consensua	5	5	5	5
	7. Decisiones	5	5	5	5
	Media	4.14	4.43	4.43	4.29
	(DT)	(1.069)	(.787)	(.787)	(.951)

La Tabla 67 indica que la evaluación aplicada fue correcta según el responsable del programa y los distintos jueces. Uno de los ítems que puntúa más bajo es la experiencia del evaluador.

De acuerdo a los resultados expresados en la Tabla 66 y tras aplicar el índice de Kappa, se obtiene que el grado de concordancia entre el Responsable y el Juez 1, según Fleiss es satisfactorio (.533). Sin embargo, para el Responsable y el Juez 2 se obtiene un acuerdo moderado (.533), mientras que el grado de concordancia para el Responsable y el Juez 3 es satisfactorio (.741).

Si analizamos el grado de concordancia entre los jueces expertos, siguiendo a Fleiss (1971) se obtiene una concordancia casi perfecta entre el Juez 1 y 2 (1.000), satisfactorio entre el Juez 1 y 3; y el Juez 2 y 3 ya que ambos puntúan .759.

Tabla 68
Registro de la metaevaluación: jueces

	Responsable	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Puntos fuertes	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación planificada y exhaustiva. -Existencia de jueces expertos. -Variedad de instrumentos de evaluación. - Existencia de evaluación en cuatro fases: inicial, procesual, final y metaevaluación. -El modelo de evaluación escogido se ajusta a las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de evaluadores internos y externos. -Metaevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación exhaustiva, bien organizada. -Evaluación objetiva al incluir evaluadores externos e internos. - Evaluación de todos los aspectos. 	<p>La evaluación engloba todos los momentos, lo que permite tener una visión del proceso.</p>
Puntos débiles	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes ajenos a la experiencia no valoran la puesta en práctica del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Función creativa de los instrumentos. -Los instrumentos no valoran el proceso pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los instrumentos de evaluación solo tienen carácter cuantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos empleados no permiten realizar apreciaciones.
Aspectos a mejorar	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la fiabilidad de los instrumentos diseñados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Otros criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos: recoger información cualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los instrumentos.
Propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de jueces experto con gran experiencia en la evaluación de programas. -Validar los instrumentos empleados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Crear un nuevo modelo de evaluación ajustado al programa diseñado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir en las escalas tipo Likert un apartado de observaciones para poder anotar las apreciaciones. - Complementar con técnicas cualitativas como entrevistas a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> -Incluir un apartado en los instrumentos para anotar las apreciaciones y/o justificaciones de la puntuación dada.

En función de los datos obtenidos en la Tabla 68, podemos afirmar que los resultados obtenidos para cada categoría son:

Puntos fuertes:

- Evaluación planificada y exhaustiva.
- Existencia de varios instrumentos de evaluación que permiten evaluar las distintas dimensiones y momentos del programa.
- Contempla la metaevaluación lo que permite la mejora.
- El modelo de evaluación escogido se ajusta a nuestras necesidades.
- Existencia de una evaluación mixta, ya que cuenta con evaluadores externos e internos.

Puntos débiles:

- Los instrumentos no permiten reflejar todo el proceso pedagógico.
- Los instrumentos tienen carácter cuantitativo.
- Los docentes- tutores que presenciaron la intervención no evalúan la puesta en práctica.

Aspectos a mejorar:

- Los instrumentos de evaluación empleados.
- Revisar los criterios de evaluación.

Propuestas de mejora:

- Existencia de más jueces con experiencia en la evaluación de programas.
- Revisar los criterios de evaluación empleados y los instrumentos.

III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados del estudio 1 han permitido ampliar el conocimiento acerca de la noción de creatividad verbal y sobre cómo se distribuyen los afectos positivos y negativos en los alumnos de Educación Primaria. Respecto al análisis de la creatividad verbal, hemos podido hallar nuevos aspectos, pues hasta ahora no encontrábamos un consenso sobre las dimensiones que lo componían. A continuación, se muestran los datos obtenidos y se discute sobre ellos en función de los objetivos de investigación marcados.

Estudio 1

Objetivo 1. Realizar un análisis factorial exploratorio sobre la prueba de creatividad verbal administrada.

De acuerdo al *primer objetivo de la investigación* que pretendía realizar un análisis exploratorio de la prueba de creatividad verbal, se determina dos factores (narrativo y lingüístico) que explican el 70.27% de la varianza total. El primer factor, responsable del 41.38% de la varianza total explicada, comprendió los ítems que reflejan los aspectos relacionados con la creatividad narrativa (imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad y elaboración). En el segundo y último factor (28.88% de la varianza) se agruparon los ítems que estiman la dimensión creatividad lingüística (imaginación y originalidad). No existe ningún estudio donde se haya validado esta prueba por lo que no podemos comparar con otros análisis realizados.

Objetivo 2. Confirmar el grado de ajuste de la prueba mediante un análisis factorial exploratorio.

En relación al *segundo objetivo de la investigación*, el análisis factorial confirmatorio comprueba la adecuación del modelo, ya que se obtuvo un modelo sustentable compuesto por los dos factores identificados (creatividad narrativa y creatividad lingüística) y siete indicadores en total.

En virtud del análisis factorial confirmatorio y conforme a las ideas de Desrosiers (1978), los criterios que componen la creatividad narrativa son cinco: *imaginación*, ya que presenta un alfa de .74; *opacidad* con un alfa de .65; *originalidad* que obtuvo una puntuación de .84; *flexibilidad* con un alfa de .73 y el criterio de *elaboración* con un alfa de .69.

Los índices de homogeneidad del Factor 1 (creatividad narrativa) oscilan entre .73 y .86. Por tanto, los ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 70%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el alfa corregido son superiores a .50, con un coeficiente de fiabilidad elevado (.848).

En el Factor 2 (creatividad lingüística) se encuentran los criterios de *imaginación* y *originalidad* con alfas de .92 y .88, respectivamente. Los ítems que conforman el factor 2 muestran valores cercanos a la media de respuesta. Los índices de homogeneidad oscilan entre .92 y .94 quedando así explicados por encima del 90%. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem son superiores a .80, con un coeficiente de fiabilidad elevado (.843).

Destacar que los coeficientes estandarizados de regresión fueron estadísticamente significativos ($p < .05$) y obtuvieron valores superiores a .6, por lo que todos los indicadores saturan satisfactoriamente con sus respectivas variables latentes.

Asimismo, tras calcular los diversos índices de ajuste: Índice de bondad de ajuste de Joreskog (GFI); Índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (NFI) y el Índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI), así como el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial de la escala es sustentable. De hecho, los índices de homogeneidad, anteriormente nombrados, de los distintos ítems que componen la escala oscilan entre .73 y .86 quedando explicados por encima del 70%.

En definitiva, las dos dimensiones (narrativa y lingüística) presentan un alfa de Cronbach superior a .80. De esta manera, se asume que los ítems que los forman miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados y de forma global la fiabilidad de la escala fue de .86, indicando una alta fiabilidad tanto para ambas dimensiones o factores como de la forma total. De acuerdo al planteamiento teórico la creatividad verbal posee dos dimensiones distintas pero no independientes, ya que éstas se encuentran relacionadas (Sandoval, 2015).

En este sentido y tal como sosteníamos en la primera parte de nuestro trabajo algunos de los test validados y comercializados solo miden una parcela de la creatividad verbal. De hecho, Torrance (1974), Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca (2004) nos hablaban de originalidad, fluidez y flexibilidad; Corbalán (2003) se refería únicamente a la fluidez; mientras que Garaigordobil (2005) aludía a fluidez y originalidad. Ahora sabemos que son un total de siete indicadores los que evalúan la creatividad verbal.

Objetivo 3. Conocer los afectos positivos y negativos que presentan los alumnos y estudiar la influencia de las variables género y edad.

Respecto al *tercer objetivo*, estudio de los afectos positivos y negativos a través de PANASN, los resultados arrojados tras la administración en niños entre ocho y doce años, reflejan una alta fiabilidad, ya que se mostraron valores por encima de .82 tanto para el afecto positivo como el negativo.

Los resultados obtenidos coinciden con los estudios previos realizados por Carpena (2014) en niños españoles de Educación Primaria, así como los estudios realizados por Sandín (2003) junto a los de Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999) en población adolescente (doce a diecisiete años) y estudiantes universitarios en España, respectivamente, determinan también la alta fiabilidad de PANASN; coincidiendo con los estudios originales de la versión PANAS para adultos diseñada por Watson, Clark y Tellegen (1988).

Por otro lado, en nuestra investigación se analiza la relación entre los afectos positivos y negativos y el sexo. La *prueba T de student* demostró que no existen diferencias significativas. Los estudios de Carpena (2014), Giménez (2010), Robles y Páez (2003) tampoco hallan diferencias significativas respecto al sexo, ni en afecto positivo ni en el negativo.

Correspondiente al estudio de la relación entre la edad y los afectos positivos y negativos en nuestra investigación, no se han encontrado diferencias significativas. Sin embargo, en los estudios de Carpena (2014) confirman una correlación significativa entre edad y afectos positivos y negativos, siendo los alumnos de primer y segundo curso de Educación Primaria aquellos que presentan menores afectos positivos. Mientras que Giménez Hernández (2010) determina la existencia de una correlación entre la edad y afecto positivo, siendo mayor para preadolescentes que para adolescentes, pero no halla correlación para el afecto negativo. Quizá, en nuestro caso, la existencia de diferencias no significativas podría deberse a que nuestro estudio contempla un rango de edad más pequeño (tercer nivel a sexto de Educación Primaria), a diferencia de Carpena quien toma de primero a sexto de Educación Primaria y Giménez Hernández que toma desde preadolescentes hasta adolescentes.

Objetivo 4. Estudiar los índices de creatividad verbal que presentan los alumnos de Educación Primaria y estudiar la influencia de las variables sexo y edad.

Correspondiente al *cuarto objetivo de la investigación*, estudiar los índices de creatividad verbal y la influencia de las variables sexo y edad se extraen dos ideas:

En primer lugar y respecto a los índices de creatividad verbal, se hallan unos bajos niveles de creatividad verbal; dado que se obtiene una puntuación media de creatividad verbal total de 1.85 para los niños y 1.97 para las niñas. Tal y como se sostenía en el Capítulo III, no es tarea fácil cultivar la creatividad verbal en el alumnado (López Martínez, 2001). Esto explicaría los bajos niveles de creatividad verbal hallados en la presente investigación, pues uno de los problemas que prevalece en la escritura es que los alumnos no saben *qué redactar*. Bruno, González y Fernández (2009) destacan como

a menudo, los alumnos presentan *blancos de imaginación* al tener que redactar, dado que frecuentemente se bloquean frente al folio vacío. Timbal-Duclaux (2004) muestra entre las dificultades de escribir la tendencia a perder el ánimo y no repetirse. Esto explicaría por qué desde niños dejamos de ser creativos a nivel verbal cuando esto es una característica innata del ser humano (López Martínez, 2001 y Sequera, 2007).

De acuerdo a Sandoval (2015) no siempre en las escuelas dejamos un espacio para la ocurrencia de cosas/ seres inverosímiles; es decir, personajes totalmente imaginados (que no existan en la realidad, alejados del falso imaginario: personajes ya creados como una ninfa, un hada, Tarzán...). De la misma manera, en múltiples ocasiones damos a los alumnos un tema prefijado sobre el qué escribir o a partir de una lectura con la trama ya desarrollada y personajes creados. De hecho, son varios los autores como Björk y Blomstand (2000); Caldera (2006) quienes manifiestan la necesidad de una escritura que se aleje de la reproducción de textos (actividad repetitiva de transcripción) y abogan por una escritura basada en la producción de significado.

En este sentido, y de acuerdo con Alonso y Aguirre (2004), maestros y pedagogos, sabemos muy poco sobre cómo aplicar una acción pedagógica a lo largo de la escolaridad que despliegue el pensamiento metafórico- narrativo y todos los criterios que la componen. Asimismo, en consonancia con las investigaciones de Desrosiers (1978) los niños reescriben hechos y acontecimientos ya vividos sin preocuparse de darles una nueva forma de existencia. Es decir, describen lo irreal y lo real basándose en lo que se les ha enseñado, sin elaborar una versión personal, autónoma y original. En estos casos parece que los alumnos no sienten la escritura como una forma de expresar sus percepciones, sus sentimientos; sino que la usan para cumplir con una rutina.

A pesar de no encontrar altos niveles de creatividad verbal en la muestra estudiada, si se hallan ciertos niveles mínimos de creatividad verbal. Tal y como afirman Cerda (2006) y Cabezas (1993) la creatividad es común a todos los seres humanos y está presente en mayor o en menor medida.

En segundo lugar, en nuestra investigación se estudia la relación de la creatividad verbal respecto a las variables sexo y edad. No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en la creatividad verbal ni tampoco en relación de la edad. Si se analiza desde la óptica de la creatividad a nivel general, la literatura sí nos advierte diferencias significativas entre chicos y chicas (Navarro, 2008; Carpena, 2014). Las investigaciones realizadas recientemente en población adulta por Proudfoot, Kay y Koval, (2015) junto a las de Wu-jing He, Wan-chi Wong, Yin Li y Huanu Xu (2013) afirman que los hombres poseen mayores niveles de creatividad.

Sin embargo, si se realiza un análisis desde el plano verbal, los hallazgos en cuanto al sexo se invierten. Galsworthy, Dionne, Dale, y Plomin, (2000) quienes realizan un estudio con cerca de tres mil gemelos de dos años acerca de las habilidades cognitivas verbales y las no verbales, concluyen que las niñas presentan mayores niveles de habilidad verbal.

En los estudios acerca de creatividad de Navarro (2008, p. 34) advierte que:

En cuanto al género no podemos echar mano de las estadísticas porque, hasta el momento, aunque nos ciñamos a los países desarrollados, los dos géneros no han tenido los mismos papeles y oportunidades para dar a conocer la creatividad. Las creencias y los estereotipos culturales han influido en nosotros y han sido ellas las que establecido las diferencias en la práctica.

Respecto a la relación entre creatividad y edad, Palmiero, Di Giacomo y Passafiume (2014) en su estudio donde compara la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, 1974) en forma visual y verbal, determina que los adultos mayores pueden pensar de forma divergente al igual que los participantes más jóvenes. En esta misma línea, Roskos-Ewoldsen, Black y Mccown (2008) quienes administraron la prueba TTCT no encontraron reducciones de la creatividad al aumentar la edad.

Destacar que el estudio publicado en las Islas Canarias sobre creatividad verbal (Jiménez, Artilles, Rodríguez y Miranda, 2004) encontraron diferencias significativas entre los distintos cursos escolares en la puntuación total del test de creatividad verbal PVEC4 (9,861.799)= 59.2, $p < .001$. Si bien, la muestra fluctuaba en un periodo más amplio desde

primer curso de Educación Primaria hasta cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria. Quizá, en nuestro caso, la existencia de diferencias no significativas podría deberse a que nuestro estudio contempla un rango de edad menor (tercer nivel de Educación Primaria hasta sexto).

Objetivo 5. Analizar si existe alguna relación entre emociones y creatividad verbal.

De acuerdo al *quinto objetivo*, analizar la relación existente entre emociones y creatividad verbal; el análisis de regresión múltiple respecto a la dimensión de la creatividad narrativa determinó que si bien las variables demográficas y el afecto negativo no presentan efecto significativo sobre la creatividad; sí lo presenta el afecto positivo, ya que mostró un efecto directo y significativo de forma que a mayor afecto positivo mayor creatividad narrativa ($B = .03$, $p = .017$), aunque no en la lingüística.

Por tanto, el afecto positivo muestra un efecto directo y significativo. Es decir, que a mayor afecto positivo mayor creatividad narrativa. Por el contrario, el afecto negativo muestra un efecto indirecto y significativo, de tal forma que a mayor afecto negativo menor creatividad verbal. Tal y como argumentan Carpena (2014), Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2007); Avia y Vázquez (1998); Fredrickson (1998); Isen (1993); Isen, Nygren y Ashby (1988) y Carnevale y Isen (1986) el afecto positivo aumenta la creatividad, mejora la capacidad para resolver problemas e incrementa la flexibilidad cognitiva. Por tanto, no se hallan casos de creatividad paradójica (De la Torre, 2009).

Estudio 2

Los resultados obtenidos del estudio 2 que estudia los efectos de aplicar el programa “*Creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria*”, también han permitido arrojar nuevos datos acerca de la creatividad verbal y sus implicaciones psicopedagógicas.

Objetivo 1. Aplicar el programa en alumnos de Educación Primaria.

El programa fue debidamente aplicado en dos centros educativos de la Región de Murcia, lo que demuestra la viabilidad del mismo.

Objetivo 2. Evaluar las distintas dimensiones del programa.

El programa diseñado posee un diseño adecuado ya que los expertos y el responsable del proyecto lo valoraron positivamente, ya que los valores medios oscilan entre 4.73. y 4.91. Además, se evidencia el grado de concordancia entre los jueces al obtener valores entre .41 y .765. La puesta en práctica también fue valorada positivamente tanto por los alumnos como por el responsable del proyecto.

Respecto a los resultados del proyecto también se obtuvo una buena valoración tanto por parte de maestros, alumnado y responsable- jueces. Además, los resultados respecto al análisis de creatividad verbal mostraron que ésta aumentó de forma positiva tras la implementación del programa.

López Martínez (2001), Allueva (2002), Navarro (2008) Garaigordobil y Berrueco (2011) nos hablan de la existencia de incrementos en la creatividad tras la aplicación de programas específicos que estimulan las distintas dimensiones de la creatividad.

En nuestro caso particular y desde el plano de la creatividad verbal, existe una diferencia significativa entre la administración de la prueba antes de la intervención (siendo una puntuación de 2.03 para la creatividad verbal- total; 1.97 para la creatividad narrativa y de 2.08 para la dimensión lingüística) y su administración después de la

intervención (tomando valores de 2.38 para la creatividad total; 2.40 para la dimensión narrativa y 2.34 para la lingüística). Por tanto, en consonancia con los estudios de creatividad reseñados, la creatividad verbal también puede ser estimulada al igual que la creatividad general.

Esta idea se encuentra en consonancia con los estudios realizados por Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) quienes desarrollaron una experiencia pedagógica basada en juegos lingüísticos, metáforas y en la toma de conciencia de la estructura narrativa del relato, concluyen que se incrementó la creatividad verbal por los alumnos medida a través de los textos escritos.

Dicha experiencia considera que para educar en creatividad, si bien es necesario crear un ambiente de libertad, tal y como defiende Rogers (1991) y Navarro (2008), no es suficiente. Se necesita también brindar las condiciones pedagógicas para la creación; es decir, planificar cuidadosamente las experiencias educativas para estimular a los alumnos mediante ejercicios creativos. De acuerdo con Navarro (2008) la creatividad emerge cuando se potencia en el aula la motivación interna, el desarrollo de la curiosidad, se trabajan las analogías y se emplea el error como estrategias, el uso de preguntas junto a una actitud exploratoria, entre otras.

En este sentido, nuestro proyecto recoge, de forma intencional, diversas actividades destinadas a trabajar la escritura creativa: invención de finales alternativos, creación de un producto novedoso, escritura libre bajo el estímulo de una audición musical, solución alternativa a problemas bajo la fórmula de Gianni Rodari (2002): ¿qué pasaría si...?, etc. De acuerdo con las ideas de Durán, Esteban, Magallón, Martire, Rebouças y Weixlberger (2013) todas las personas pueden ser creativas o, al menos, pueden aprender a buscar soluciones creativas, al tiempo que explotan los conocimientos que están a la mano de casi cualquier individuo.

Respecto a la evaluación del programa, se muestra que el modo y la evaluación realizada poseen varios puntos fuertes, entre ellos la existencia de jueces externos e internos. Según García Sanz (2003) esto permitirá obtener una evaluación más

exhaustiva al contemplarse varios observadores. Asimismo, la existencia de una evaluación en los diferentes momentos permite tener una visión global sobre el programa (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1996).

Objetivo 3. Reflexionar sobre las implicaciones psicopedagógicas del diseño, aplicación y evaluación del programa.

En virtud de lo anterior, queda justificado trabajar la creatividad verbal en las escuelas desde la óptica de la psicología positiva. Por un lado, trabajar la creatividad verbal permite fomentar el desarrollo cognitivo (Hernández, 2005). En esta línea, Klimenko (2008) sostiene que la creatividad implica el desarrollo de muchas habilidades cognitivas y meta-cognitivas, destrezas, conocimientos, orientaciones motivacionales, actitudes emocionales, características personales, etc.

Por otro lado, Lanza (2007) sostiene que la escritura tiene funciones reflexivas y de autorregulación emocional, debido a que permiten observar los propios miedos, obsesiones, fobias, traumas, prejuicios, etc. De esta manera, se sigue sosteniendo que quizá el acto de escritura creativa que se les proponga a los alumnos desde la escuela, sea el único momento donde los niños puedan sentir las condiciones y el clima necesario para expresar sus emociones, algo tan necesario para alcanzar la denominada competencia positiva que se defiende en este trabajo. Además, la creatividad verbal, al tratarse de una dimensión perteneciente al constructo general de creatividad, emerge como una fortaleza para alcanzar el estado de bienestar que nos propone Carr (2007) y Seligman (2011).

IV.CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

V. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Tal y como enfatiza Csikszentmihalyi (1998) la creatividad es lo que hace que la vida merezca la pena, dado que ésta es un proceso clave para el desarrollo personal y el progreso social. Es por ello, por lo ésta se incluye en el campo de la psicología positiva. Desde este enfoque la creatividad es considerada como fortaleza procedente de la virtud de la sabiduría (Peterson y Seligman, 2004). De esta manera, nos permite generar nuevas ideas y favorecer el pensamiento divergente, al tiempo que permite manifestar la capacidad inventiva y poner en juego distintas visiones prácticas para resolver un problema.

En virtud de lo anterior, nuestra investigación ha contribuido a analizar con mayor profundidad la dimensión de la creatividad, en general y el estudio de la creatividad verbal en particular, ya que se considera que la creatividad en su dimensión verbal también debe ser estudiada desde el campo de la psicología positiva. Siguiendo las ideas de Robinson y Auronica (2015), la creatividad se manifiesta en todas las disciplinas: ciencias, artes, matemáticas, gastronomía, educación, negocios,.. Por ello, no tiene sentido, limitar la creatividad al campo figurativo. A continuación, se muestran las conclusiones de nuestro estudio.

En primer lugar, se concluye que el concepto de creatividad verbal es la suma del plano narrativo y el lingüístico. Nuestra revisión de la literatura manifestaba que no existía una definición consistente acerca del concepto de creatividad verbal. Por tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos nuestra propuesta para definir la creatividad debería ser aceptada, dado que es capaz de aunar ambas subdimensiones (lingüística y narrativa).

En este sentido, la creatividad verbal queda definida como: *acto lingüístico donde se activa, no sólo un pensamiento creativo, sino un proceso de reflexión escrita donde el lenguaje deja de ser convencional para dar paso a un discurso superior donde las metáforas, la originalidad e imaginación vertebran la narración sin perder la armonía textual.*

En segundo lugar, se concluye como la prueba de creatividad verbal propuesta presenta unos altos índices de fiabilidad por lo que su uso es viable en la Educación Primaria. Por primera vez, se presenta una prueba con carácter mixto, al ser una prueba de carácter cualitativo (recogida de la información a través de producciones narrativas) y cuantitativo (puntuación a través de las rúbricas de evaluación diseñadas). Destacar que la evaluación por rúbricas aporta un grado de objetividad a la prueba, permitiendo realizar puntuaciones más homogéneas al evaluador y transformarlos a una medida cuantitativa que permitirá su posterior análisis en programas estadísticos, si fuera necesario.

El fácil manejo de la prueba y su sencillez permiten a los docentes evaluar los niveles de creatividad en las producciones de sus niños/as, sin necesidad de recurrir a pruebas que requieran ser administradas por un psicólogo/pedagogo. En este sentido, los docentes tienen una doble tarea: fomentar el desarrollo de la creatividad verbal y valorar si su alumnado va desarrollando esta capacidad a lo largo de las sesiones (a través de las rúbricas de evaluación).

Las pruebas de carácter estandarizado aportadas hasta el momento actual (Torrance, 1974; Corbalán, 2003; Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004 y Garaigordobil, 2004) no evaluaban la creatividad verbal a través de las producciones de textos narrativos. Yamamoto (1964) y Desrosiers (1978) son los únicos que evalúan la creatividad verbal a través de la composición escrita. Sin embargo, estas dos últimas pruebas no poseían un índice de fiabilidad al tratarse de pruebas de corte cualitativo, al contrario que la prueba de creatividad verbal aportada en nuestra investigación que presenta un índice de fiabilidad de .848.

En tercer lugar, se confirma como la creatividad narrativa, al igual que el constructo de la creatividad en general, correlaciona de forma significativa con la existencia de afectos positivos. En este sentido, la existencia de mayores niveles de afectos positivos se relaciona de forma directa con una mayor creatividad narrativa; mientras que los afectos negativos correlacionan con menores niveles de creatividad narrativa. Sin embargo, las variables sexo y edad no reflejan ninguna correlación respecto al constructo de la creatividad verbal.

En cuarto lugar, se muestra como la estimulación de la creatividad verbal a través de programas específicos la mejoran de forma significativa. A su vez, se confirma como el proyecto aplicado *“Creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria”* basado en el enfoque educativo de psicología positiva, tiene un efecto positivo en relación a la creatividad verbal, dado que se determina cómo la creatividad narrativa, lingüística y total muestra un efecto principal significativo en el tiempo de efecto elevado. Su puntuación cambió significativamente a través del tiempo, independientemente del curso y del sexo.

Mencionar que el programa diseñado no solo permite trabajar la creatividad verbal, sino que también gusta al alumnado, dado que éste fue valorado de forma positiva por todos los alumnos considerándolo interesante, divertido y reconociendo haber aprendido. De acuerdo a la opinión de los docentes el programa permite:

- Experimentar cambios emocionales: sensibilidad ante la humildad, empatía, resolución de conflictos, pensamiento positivo, autoconcepto y las relaciones de ayuda.
- Trabajar las fortalezas y virtudes psicológicas.
- Complementar el libro de texto.
- Favorecer su interés, participación, motivación y aprendizaje.
- Desarrollar el gusto por la literatura.
- Abordar los contenidos lingüísticos.
- Fomentar la creatividad de todos los alumnos.

Se deduce la necesidad enseñar, no solo la creatividad de forma general, sino también en el ámbito verbal (lingüístico y narrativo). No se trata de enseñar a los niños a realizar producciones literarias correctas, ni que sean escritores profesionales. Se pretende que los docentes sean los mediadores entre el pensamiento creativo de los niños y la composición escrita.

Finalmente, destacar que si se apuesta por un modelo educativo basado en la psicología positiva, favorecer la estimulación de la creatividad verbal será un elemento indispensable. Fomentar la creatividad verbal permitirá desarrollar la competencia

comunicativa (al favorecer la adquisición de estrategias y habilidades lingüísticas) lo que permitirá una mejor comunicación de sentimientos, emociones ideas y pensamientos, al tiempo que permite establecer una mejor comunicación con las personas de nuestro alrededor (tercer pilar de la teoría del P.E.R.M.A. de la psicología positiva).

Asimismo, si se estimula de forma correcta el acto de escritura creativa en nuestros alumnos estaremos propiciando la existencia de una “zona de flujo” (flow), recuérdese que la composición creativa permite el disfrute y el evadirse de la realidad (segundo pilar de la psicología positiva). Tal y como se ha citado anteriormente, la creatividad verbal al tratarse de una dimensión perteneciente al constructo general de creatividad, emerge como fortaleza psicológica para alcanzar el estado de bienestar que nos propone Carr (2007) y Seligman (2011).

Señalar que la evaluación del programa permitió valorar las distintas dimensiones del programa (grado de adecuación del programa, puesta en práctica, resultados y metaevaluación) indicando la idoneidad del mismo, ya que responsable, jueces expertos, alumnos y docentes valoraron positivamente las diferentes dimensiones.

Por último, destacar la importancia de incluir en las escuelas un espacio para abordar el acto de escritura creativa, ya que a través de ella los alumnos pueden expresar sus ideas, emociones, fortalezas y sentimientos, al tiempo que les permite trabajar su capacidad estética, su inventiva, su imaginación, su flexibilidad cognitiva y su creatividad, en general. Además, permite abordar los distintos planos del lenguaje: gramática, ortografía, pragmática,...; así como fomentar el gusto por la literatura (narrativa, prosa o teatro). Por tanto, permite alcanzar tanto la competencia comunicativa como la denominada competencia positiva que se ha defendido a lo largo de este trabajo. El ejercicio de escritura creativa promocionará dicha competencia positiva en la medida que permite adquirir recursos para afrontar diferentes situaciones que acontecerán a lo largo de nuestra vida y herramientas para la comunicación social; posibilita tanto la identificación como la expresión de emociones y cultiva la creatividad como fortaleza psicológica.

V. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

VI. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Desde nuestra perspectiva, la creatividad en el plano verbal tiene un amplio campo de proyección, tanto en el ámbito de la investigación (debido a la escasa literatura existente) como en el campo educativo. Por este motivo, se abren nuevas líneas de investigación que permitan ir consolidando esta nueva concepción de la creatividad verbal.

- Administrar el cuestionario de creatividad verbal a otra población estudiantil. Con el fin de generalizar los resultados, sería necesario no sólo realizar esta investigación con otros participantes, en un contexto educativo similar, sino en otro contexto, con el fin de constatar si los resultados obtenidos son aplicables a otros entornos.
- Existencia de al menos, otro juez externo que evalué las producciones narrativas de los alumnos con la intención de triangular los resultados.
- Evaluar qué variables, además de los afectos positivos, son predictoras de la creatividad verbal.
- Estudiar su posible aplicación a otros niveles educativos, ya que se considera que esta prueba es posible de administrar desde los primeros niveles de Educación Primaria hasta los últimos niveles de la etapa, pudiéndose incluso extender hasta los primeros niveles de Educación Secundaria.
- Analizar la creatividad figurativa junto a creatividad verbal de los alumnos y establecer si existe alguna correlación.

En relación al programa diseñado “*Creatividad verbal, cuentos y emociones*”, también surgen nuevas líneas de investigación que permitirán ir construyendo este nuevo enfoque de enseñanza. Por ello, se considera necesario profundizar e investigar en los siguientes aspectos:

- Aplicar el programa en otros centros educativos y evaluar los resultados obtenidos.
- Valorar cómo influye el programa en las fortalezas psicológicas que nos proponen Peterson y Seligman (2004).
- Analizar qué efectos a nivel de motivación tiene en el alumnado fomentar una educación lingüística basada en el desarrollo de la creatividad verbal, así como en sus niveles de autoestima.
- Valorar en qué grado el desarrollo de la creatividad verbal influye en la mejora de la competencia comunicativa y si presenta relación con el rendimiento académico de los alumnos.

Respecto a la evaluación del programa también surgen ante las limitaciones detectadas otras líneas de estudio.

- Plantear una evaluación de programas donde los docentes también valúen las distintas sesiones durante su puesta en práctica, no únicamente al finalizar el proyecto.
- Emplear instrumentos de evaluación no solo cuantitativos, sino también de carácter cualitativo.
- En la metaevaluación sería necesario que se evaluara por expertos en evaluación de programas y ajenos a la experiencia.

VII. DECÁLOGO

VIII. DECÁLOGO

1. La creatividad verbal es una fortaleza psicológica común a todos los niños/as. A su vez, se convierte en uno de los medios para adquirir la denominada competencia positiva, así como la competencia comunicativa.

2. El constructo de la creatividad verbal se compone de dos dimensiones: creatividad lingüística y creatividad narrativa. Éstas se manifiestan de forma independiente pero se encuentran directamente relacionadas.

3. Los indicadores que conforman la creatividad narrativa son: imaginación, opacidad, originalidad, flexibilidad e integración dinámica. Asimismo, la creatividad lingüística se compone por: imaginación y originalidad.

4. La psicología positiva presenta grandes potencialidades en el campo educativo (enseña a ser). Los actuales desafíos educativos junto al éxito de sus experiencias educativas en el ámbito internacional e internacional, evidencia la necesidad de consolidar la psicología positiva como modelo educativo.

5. En la actualidad, la psicología positiva se conforma a partir de cinco pilares (emociones positivas, involucramiento, relaciones, significado y logro) y se nutre de conceptos afines como resiliencia, inteligencia emocional, fortalezas, creatividad, fluir, humor y optimismo. Su último fin es alcanzar el bienestar personal.

6. Se evidencia la necesidad de favorecer un clima positivo en las aulas de Educación Primaria. La existencia de emociones positivas correlaciona con mayores niveles de creatividad narrativa.

7. La narración de los cuentos y sus posibilidades didácticas tras su lectura permiten trabajar las distintas variables que componen a la psicología positiva (creatividad, fortalezas, emociones, resiliencia y optimismo), al tiempo que permite vertebrar los distintos contenidos lingüísticos.

8. La creatividad verbal incrementa a partir de la implementación de un programa basado en las fortalezas psicológicas a través de los cuentos.

9. Se aporta una prueba válida, sencilla y de fácil manejo para valorar la creatividad verbal a través de las producciones escritas.

10. Los maestros/as no solo tienen que estimular la creatividad verbal de su alumnado, sino que deben valorar su evolución.

VII. REFERENCIAS

IX. REFERENCIAS

- Abad, A. (2010, 31 de octubre). El fiasco de los libros de autoayuda: ¿felicidad rápida o un timo para perdedores? *El confidencial. El diario de los lectores influyentes* [en línea]. Recuperado de <http://www.elconfidencial.com> [2014, 5 de mayo].
- Abarca, R.R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/dq7fiso4hnlj6/AABLjtLA8zsP3ofR6anOE7dwa/modelos%20pedag%C3%B3gicos%201.pdf?dl=0> –
- Aguirre, R. Alonso, L. (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 25 (74), 375-399.
- Albert, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. España, España: McGraw-Hill.
- Aguirre, R. Alonso, L. y Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2), 1-12.
- Aguirre, R. y Alonso, L. (2007). Creatividad verbal en la escuela. *Voz y escritura: revista de estudios literarios*, 15, 27-58.
- Aguirre, R. y Alonso, L. (2008). Cambios en la creatividad verbal: Un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares. *Letras*, 76, 153-181.
- Albadalejo, M. (2010). *Coaching y competencias emocionales, Padres y Maestros*, 334, 10- 14. Recuperado de www.encuentropractico.com/pdf10/competencia-emocional.pdf
- Alegre, J.R. (2011). Influencias de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. *Centro de Formación Integral*. Recuperado de http://www.formacionintegral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=606:corrientes-pedagogicas-y-psicologicas-en-la-educacioninfantilyItemid=3

- Allueva, P. (2002). Desarrollo de la creatividad: diseño y evaluación de un programa de intervención. *Persona*, 5, 67-81.
- Alonso, L. (1981). *Autoritarismo contra creatividad: La creatividad verbal y figural en la infancia*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Alonso, N. Iriarte, C. y Sobrino, A. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga, España: Aljibe.
- Alpizar, H. Y. y Salas, D.E. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista electrónica de estudiantes Esc. de psicología*, 5 (1), 65-83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3922019.pdf>
- Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI (Crisis radical de valores). *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (58). Recuperado de <http://www.rieoei.org/jano/4479AlvarezJANO.pdf>
- Amadio, M, Operti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 9. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458S.pdf>
- Amarodis, K., Salas, M.L., Reinoza, M., Del Valle, M., Moreno, R. (2013). *Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación*, 17 (58), 443-453.
- Anderson, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Argentina: Marymar Ediciones S.A.
- 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.
- Aramburuzala, P. (2013). Entrevista a Pilar Aramburuzabala, profesora de la Facultad de Educación de la UAM. *Revista Electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles del estado*. Recuperado de: http://www.muface.es/revista/educacion_entrevista_Pilar_Aramburuzabala.html

- Areense, J. J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas De violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- Artega, M. Zagalaz, M.L. y Cepero, M. (1999). El cuenta-cuentos como propuesta interdisciplinar para Primaria. *Educación Física y Deportes*, 58, 36-40.
- Artola, T. y Barraca, J. (2004). Creatividad e imaginación. Un nuevo instrumento de medida: la pic. *Edupsykhé: revista de psicología y psicopedagogía*, 3 (1), 73-93.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004). *Prueba de Imaginación Creativa – Niños (PIC-N)*. Madrid, España: TEA.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., I Ancillo, I., Poveda, B. Sánchez, N. (2012). *Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*. Madrid, España: TEA.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., I Ancillo, I., Poveda, B. (2008). *PIC-J, Prueba de Imaginación Creativa-Jóvenes*. Madrid, España: TEA.
- Aspinwall, L. G., y Staudinger, U. M. (2003). A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. In L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 9-22). Washington, DC: APA Books Published.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, NY: Grune y Stratton.
- Ávalos, J.M. (2014). *Psicología Positiva. Aplicaciones en Educación*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Madrid, España.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Axford, S., Blyth, K., y Schepens, R. (2010). *Can we help children learn coping skills for life?* Retrieved from http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/Perth_y_KinrossCouncilbouncebackReport.pdf
- Azañedo, C. Fernández- Abascal, E. y Barraca, J. (2014). Fortalezas personales en España: Validación del Cuestionario VIA-IS en una muestra española. *Clínica y Salud*, 25 (2). doi: 10.1016/j.clysa.2014.06.002
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Baquero, M. (1998). *Que es la novela, que es el cuento*. Murcia, España: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- Barahona, M. N. Sánchez, A. y Urchaga, J.D. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (4), 244-256. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342015000200001yscript=sci_arttext.
- Barreras, A. (2007). Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En BalmasedaMaestu (Coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 313-322).Logroño, España: Universidad de la Rioja.
- Beaudot, A. (1971). Research on Creativity in France, *Journal of Research and Development in Education*, 4, 116-117.
- Bernabé, G., García J. y Gallego, J.F. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gratitud-20 ítems (G-20). *Anales de Psicología*, 30 (1), 278-286. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135511>.
- Bernardo, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid, España: Rialp.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.

- Binet. A., y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Bisquerra, R., y Pérez Escudero, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competenciasemocionales.pdf>
- Biswas-Diener, R. y Dean, B. (2007). *Positive Psychology Coaching: Putting the Science of Happiness to Work for your Clients*. Unites States of America: Wiley.
- Blanco, D. (2009). Los cuentos como medio y fin en la Educación Primaria. *Educa Innova magazine*, 3, 43- 46. Recuperado de: <http://maestradeprimaria.es/>.
- Blázquez, A. (2009). Educación y creatividad. *Innovación y Experiencias Educativa*, 14. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANTONIO_BLAZQUEZ_1.pdf

- Blázquez, F. Martínez, M.P., Gutiérrez- Hernández, C.Y. y Medina, M. A, (2010). La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad. Uaricha. *Revista de Psicología*, 14, 30-40.
- Bonilla, F.J. (2014). El cuento y la creatividad como preparación a la resolución de problemas matemáticos. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3 (1), 117-143.
- Borzzone, A.M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 192-209. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=ciarttextypid=s0718-22282005000100015>.
- Bou, J. F. (2009). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Bravo- Sanzana, M. Salvo, S. y Meires- Chacaltana, M. (2015). La importancia de la salud emocional en la escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje. *Salud Pública Mex*, 57 (2).
- Bravo, E. y Pagazaurtundua, V. (2003). El Cuento Motor y el Yoga en la Enseñanza primaria. Posibilidad de una Experiencia Interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, 72, 35-40. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650509>.
- Bruder, M. (2004). *Implicaciones del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos* (Tesis doctoral). Universidad de Palermo, Argentina.
- Bruder, M. (2007). Holocaustos y Resiliencia. Sanando heridas a través de la escritura y cuento terapéutico. *Psicodebate*, 8. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2001.pdf>
- Bruner, J.S., (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En J. Linaza (Eds.). *Acción, Pensamiento y Lenguaje* (pp.119-128). Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. S. (1994). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

- Bruno, C., González, M.C. y Fernández, M.S. (2009). *La Escritura Creativa en E/LE*. Consejería de educación, Embajada de España en Brasil: Colección complementos serie didáctica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5cd82420-16fb-476d-a7ec6abec05d8d04/consejeriasexteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/complementos/escritura09.pdf>
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12 (40), 189-194.
- Bucay, J. (1999). *Déjame que te cuente...Los cuentos que me enseñaron a vivir*. Barcelona, España: RBA.
- Cabanas, E. y Sánchez y J.C. (2012) Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33 (3), 172-182.
- Cabezas, J.M. (1993). *La creatividad*. Salamanca, España: Cervantes.
- Campillo R. M. (2004). El Cuento Terapéutico: El Método de la Magia. *Revista SEFPSI*, 7 (1-2), 193-208.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista lenguaje*, 32, 7-27. Recuperado de: [http://opac.univalle.edu.co/cgiolib?infile=details.gluylويد=673477yrs=2302944yh
itno=2](http://opac.univalle.edu.co/cgiolib?infile=details.gluylويد=673477yrs=2302944yhitno=2)
- Cantero, C. (2010). La importancia de la creatividad en el aula. *Revista Pedagogía Magna*, 9, 14-19.
- Cantero, N.P. (2010). La competencia comunicativa y el aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*, 32. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/NATIVIDAD%20CANTERO%20CASTILLO1.pdf
- Carbelo, B. y Jáuregui, B. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Revista Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 18- 30.

- Carpena, A. (2014). *Creatividad y Emociones Positivas en Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Carpena, A. y López Martínez, O. (2012). Creatividad y emociones positivas en el alumnado con problemas de salud. *INFAD. Revista de Psicología*, 4 (1), 37-44.
- Carpena, A. y López, O. (2012). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula*. Navarra, España: EUNSA.
- Carpintero, E., López, F. Del Campo, A. Soriano, S., Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: Presentación y validación de un programa educativo. *Revista de investigación en psicología*, 10 (2), 29-41.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Madrid, España: Paidós.
- Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27 (3), 91 - 103.
- Caruana, A. (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Generalitat Valenciana, España: Conselleria d'Educació.
- Caruana, A. (2010). Psicología Positiva y Educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En A. Caruana (coord.), *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 16- 58). Alicante, España: Hispania.
- Carver, C. y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory research and practice* (pp. 189-216). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Castillo Arredondo S.; Cabrerizo Diago J. (2003). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa. Agentes y ámbitos*. Madrid, España. Prentice Hall.
- Castro, A. (2012). La psicología positiva en América Latina. Desarrollos y perspectiva psienica. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4 (2), 108-118.

- Casullo, M. M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. *Anuario de Investigaciones*, 8, 340-346.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Cerrada, F., Arismendi, B. y Puerta, M. (2013). El cuento infantil venezolano, un recurso didáctico para desarrollar el pensamiento creativo en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 17 (57), 339-344.
- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (2003). Qué leer y en qué momento. En P. C. Cerillo y S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 237-244). Castilla la Mancha, España: CEPLI.
- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (2003). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y S. yubero (Eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 237-244). Castilla la Mancha, España: CEPLI.
- Chacón, G. (1993). ¿Por qué la Lectura está en Crisis? *Bibliotecas*, 11 (1), 19-28. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/781>.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 1-30.
- Charmeaux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de la lectura*. Barcelona, España: Ediciones CEAC. S.A. Aula Práctica.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14 (3), 544-550.
- Cho, Y. y Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.003
- Chomsky, N. (1966). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Editorial Gredos.

- Chomsky, N. (1968). *Syntactic structures*. The Hague, Holland: Mouton.
- Clapham, M.M. (1998). Structure of figural forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational y Psychological Measurement*, 58 (2), 275-283.
- Clark, C. M., Veldman, D. J.y Thorpe, J. S. (1965). Convergent and divergent thinking abilities of talented adolescents, *Journal of Educational Psychology*, 56,157-163.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista diversitas – perspectivas en psicología*, 2 (2), 311 - 319.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limaña, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA.
- Corbalán, F. J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 11-21.
- Cortázar, J. (1994). *Algunos aspectos del cuento*. Madrid, España: Alfaguara.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harrer and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. *El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. y Jackson, S. (2002). *Fluir en el Deporte*. Barcelona, España: PaidóTribó.
- Cuadra-Peralta, A.; Veloso-Besio, C.; Moya, Y.; Reyes, I. y Vilca J. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Revista salud y sociedad*, 1 (2), 101 – 112.

- Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research*, 5 (2), 221-228. Recuperado de http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf
- D' Angelo, E. (1997). *La asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía*. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33_8.pdf
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México, DF: Editorial Paidós Plural.
- De Gueller, B. R. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. Ensayos e investigaciones. *Lectura y Vida*, 62- 69. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf
- De la Corte, J. (2002). La figura del "coaching" en el ámbito laboral. *Derecho y conocimiento*, 2, 269-284.
- De la Torre, S. (1996). *TAEC: Test de Abreviación para la Evaluación de la Creatividad*. Madrid, España: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1999). *Creatividad y formación*. México, DF: Editorial Trillas.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona, España. Editorial Octaedro.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona, España: Octaedro.
- De la Torre, S. (2009). Resiliencia y Creatividad paradójica. Su papel en la educación. En S. de la Torre y M.A. Pujol (Coords.), *Educación con otra conciencia* (pp.111-128). Barcelona, España: Davinci.
- De la Torre, S. (2010). *Adversidad y Diversidad creadoras*. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadle, N., Borja, M. (Coords.), *Innovación y Creatividad* (CD- ROM). Barcelona: Giad.

- De la Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- De la Torre, S.; Violant, V. y Oliver, C. (2004). El relato como estrategia didáctica creativa. Estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 196, 70-77.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI, *Redipe virtual*, 82. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-327345_recurso_1.pdf
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 206, 33054- 33556.
- Delgado, E. (2014). *Los libros de autoayuda*. Navarra, España: Laetoli.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona, España: Oikos-Tau, S.A.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Diario Oficial de La Unión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidaddeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- Díaz, A. (2009). La importancia del cuento en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero18/ADOLFODIAZ_2.pdf

- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad. La visión del alumnado de Primaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 190-211. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Una%20mirada%20a%20la%20creatividad.%20La%20visio%CC%81n%20del%20alumnado%20de%20primaria.pdf>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71- 75.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-159.
- Donaldson, S., I., Dollwet, M. y Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (3), 185-195.
- Duckworth, A. L., y Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. doi: 10.1080/00223890802634290
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., y Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1087-1101. Recuperado de <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
- Durán, T., Esteban, A., Magallón R., Martirare, A., Rebouças, A. y Weixlberger, C. (2013). Creatividad. *RUTA: Revista Universitària de Treballs Acadèmics*, 5, 122.
- Eaton, W.W., Muntaner, C., Smith, C., Tien, A. y Ybarra, M. (2004). Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: Review and revision (CESD and CESD-R). In: M.E. Maruish, (Eds). *The Use of Psychological Testing for Treatment Planning and Outcomes Assessment*. 3rd (pp. 363-377). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Morata.

- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute. Retrieved from: <http://www.shankerinstitute.or>
- Embid, A. (2009). Coaching para la transformación del sistema educativo. *Capital humano, suplemento Formación y Desarrollo*, 232, 96- 98.
- Erikson, E. (1959). Identity and the lifecycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-17.
- Esteve, T. (2015). El cuento como recurso didáctico de matemáticas en 2º curso de Primaria. *Unir*. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2543>.
- Fernández Antelo, M. (2010). ¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 4, 32-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Fernández Ríos, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista colombiana de psicología*, 17, 161-176.
- Fernández Serón, C. G. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (3), 73-84.

- Fernández-Ríos L. y Comes, J.M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS5_esp7-13.pdf
- Ferrando, M. (2004). *Creatividad e inteligencias múltiples* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia: España.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Sánchez, C., Parra J. y Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19 (3), 489-496.
- Ferrando, P.J. Chico, E. y Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- Ferreiro, R. (1995). *Educación para el talento*. Guadalajara, España: SEP Jalisco.
- Ferreiro, R. (2012). La Pieza Clave del Rompecabezas del Desarrollo de la Creatividad: La Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 6- 22.
- Figueras, A. (2006). *Evaluación multimétodo y multiinformante de la sintomatología depresiva en niños y adolescente* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Fleiss JL (1971) Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychol Bull*, 76 (5), 378-38.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-520.
- Forner, R. (2013). *Alas de luz: descubre la magia interior*. Barcelona, España: Grupo Planeta.
- Fox Eader, J. M. (2007). Now Discover Strengths for Students [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3yxhRoyd86c>.
- Fox Eader, J. M. (2008): *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. Coventry, England: CAPP Press.

- Fraley, R. C., Waller, N. G., y Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350–365.
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Reviews of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broadenand-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226. doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freud, A. (1979). *Normalidad y patología en la niñez*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Freud, S. (1917). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Froebel, F. W. (1913). *La educación del hombre*. Madrid, España: Jorro.
- Fuentes, C.R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-14.
- Gable, S.L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gallwey, W. (1972). *El juego interior del tenis*. Málaga, España: Editorial Sirio.
- Gally, H. (2003). El arte del cuento. En D. Valdez, (Ed.), *El arte de escribir cuentos: apuntes para una didáctica de la narrativa breve* (pp. 61-62). Santo Domingo, R.D.: Editora Manatí.

- Galsworthy, M. J., Dionne, G., Dale, P. S., y Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3 (2), 206-215. doi:10.1111/1467-7687.00114.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London, England: Macmillan.
- Gancedo, M. (2008). Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-26.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. y Pérez. J.P. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 18 (1), 95-110.
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- García Sanz, M.P. (2003). García Sanz, M. P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia, España: Diego Marín.
- García Sanz, M.P. (2012). Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas. Murcia, España: Diego Marín.
- García Sanz, M.P. y Morillas (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, (1), 113-112.
- García, J., Leiva, M. y Báez, M. (2009). Evaluar programas/proyectos educativos: un desafío para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2742%20Leivav2.pdf>
- García, M. (2013). Revisión de programas de resiliencia basados en la evidencia en los ejércitos. *Sanid. Mil*, 69 (3). Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/sm/v69n3/revisión.pdf>

- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Basic Books.
- Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga, España: Innovare.
- Gervilla, A. (1992). *Dinamizar y Educar*. Madrid, España: Dykinson.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Gibson, J. (2009). Cualidades de un docente excelente. *Revista Educ Cienc Salud*, 6 (1), 51. Recuperado de http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol6_12009/artrev6109a.pdf
- Gillham, J. E. y Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviur Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Jiménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Gómez, A. C. (2005). *Los cuentos, un recurso didáctico para motivar a los niños hacia la lectura* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Internacional, México.
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11 (6). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5035/1/acerca.pdf>
- Gómez, J.A. (2005). Educación y creatividad. *Estudios sobre Educación*, 9, 79-1.
- Góngora, V. y Castro, A. (2011). Validación del Cuestionario de Significado de la Vida MLQ en población. *Revista Interamericana de Psicología*, 45 (3), 395-404.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11 (2), 5-13. Recuperado de: http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *liber. [online].*, 16, (1), 81-93. Recuperado de

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100009&lng=es&nrm=iso>.

- Greenspan, S (1998). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444- 454.
- Guzmán, M.D. (2008). Importancia de los cuentos tradicionales en la educación. *Enfoque educativos*, 25, 33-40. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_25.pdf
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid, España. Prentice Hall Iberia.
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
- Hernández, A. (2005). Estrategias y actividades que favorecen el curso Redacción Avanzada. *Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación*, 1-26. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/html/2005.htm>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 23-41.
- Holland, J. L. (1961) Review: The Torrance tests of creative thinking, *Journal of Counselling Psychology*, 31, 29-42.
- Hu, L. T. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1). **Doi:** 10.1080/10705519909540118.

- Huertas, R. (2006). *Cuentos populares y creatividad: Actividades didácticas y educativas en Primaria*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Icono 14. Revista de Comunicación y nuevas tecnologías*, 10, 1-15. Recuperado de <http://www.icono14.net/revista>.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2012) *Competencia en aprender aprender*. Recuperado de [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materialesinformativos/ED marko teorikoak/Aprender a aprender.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materialesinformativos/ED_marko_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf)
- Intecoach (s.f.). *Instituto Integral de Coaching y Desarrollo Personal*. Recuperado de <http://www.intecoach.es/d/index.php>
- Irarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (8), 177 - 212.
- Isen, A. M. (1993). Positive Affect and Decision Making. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 216-277). Nueva York: NY, Guilford.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=s071807052002000100012yscript=sci_arttext.
- James, W. (1909). *El significado de la verdad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Aguilar.
- Jevons, W. S. (1877). *The principles of science: a treatise on logic and scientific method*. London, England: Macmillan.
- Jiménez, J. E.; Artilles, C.; Ramírez, G.; y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 27, (4) 469-483.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Johnson. B. y Onwuegbuzie. A. (2004. October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. 33(7). 14-26.doi: 10.3102/0013189X033007014.
- Jöreskog, K.G. y Söborn, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Mooresville, USA: Scientific Software.
- Jornet, J.M., Suarez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (2000). *La validez en la evaluación de programas*. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341-356.
- Jurado, E., García, B. y Ruano A. (2011). *Aprende a cambiar tu estado emocional en 15 minutos usando las herramientas del coaching, la inteligencia emocional y programación neurolingüística*, [en línea]. Recuperado de: <http://www.inselaformacion.com/web/wpcontent/uploads/2011/04/aprendeacambiartuestadoemocionalen15minutos.doc.pdf>
- Kalkanis, A., García, J.J. y Rodríguez, D. (2010). Influencia de los cuentos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación de la tabla periódica en la química de noveno grado de educación básica. *Revista ciencias de la educación*, 20 (35), 110- 132.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A Meta-Analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57-66.
- Klerman, G. L., Lavori, P. W., Rice, J., Reich, T., Endicott, J., Andreasen, N. C., Keller, M. B., y Hirschfeld, R. M. A. (1985). Birth-cohort trends in rates of major depressive disorder among relatives of patients with affective disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 42 (7), 689-693.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210.
- Kuhn, T. (1981). *Mis segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, España: Tecnos.

- Lafourcade, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel.
- Lanza, E. (2007). La escritura en psicoterapia: regulación emocional y funcionamiento reflexivo. *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis*, 25. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1990). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, España. Narcea.
- Levin, M., Contini de González, N. (2004). ¿Por qué hay niños que no aprenden a escribir? Aportes de la evaluación psicológica, *Revista médica de Tucumán*, 10 (2), 69-84.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, 28927 – 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307, 45188 - 45220.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. *BOE*, 187, 12525 - 12546.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158 - 17207.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *BOE*, 154, 14633 - 14636.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159, 21015- 21022.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre , para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, 97858 - 97921.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE*, 278, 33651 - 33665.
- Liébana, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3–16.

- Lomas, C. Tusón, A., Osoro, A. (1996). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 7, 27-53. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- López de Ullibarri, I. y Pita, S. (2001). Medidas de concordancia: el índice de Kappa, 1-5. Recuperado de: <https://www.fisterra.com/mbe/investiga/kappa/kappa2.pdf>
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- López Martínez, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26 (2), 254-258.
- López Martínez, O. y Navarro, J. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 89-102.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2002). El objetivo comunicativo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En E. Encabo y A. López (Eds.), *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 77-97). Barcelona: Octaedro EUB.
- López, A., Jerez, I., Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico- creativa: la dramatización*. Barcelona, España: Octaedro.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, E. S., Lázaro, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En C. Vázquez y G. Hervás (coord.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- López, O., Piñero, E., Sevilla, A., y Guerra, A. (2011). Psicología Positiva en la infancia. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 417-424.
- López-Cepero, J. Fernández, E. y Senín, C. (2009). Diez referencias destacadas de: Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 49-55.
- Lupano, M.L. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias psicológicas*, 4 (1), 43-56.

- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and managing psychology strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.19-30). Madrid, España: Gedisa.
- Manso- Pinto, J.F. (2015). Fiabilidad y estructura factorial del Cuestionario de Gratitud (CG-6) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Psicología científica.com.*, 17. Recuperado de <http://www.psicologia-cientifica.com/fiabilidad-estructura-factorial-cuestionario-gratitud-cg6-estudiantes/>
- Manzano, N. (2000). Indicadores para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 11 (19), 51- 75.
- Marín, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Números: revista de didáctica de las matemáticas La Laguna*, 39, 27-38. Recuperado de:<http://biblioteca.universia.net>.
- Mariñelarena- Dondena, L. (2011). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 9- 22. Recuperado de <http://www.palermo.edu/ciencias-sociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/02-Psicodebate-Surgimiento-y-desarrollo-de-la-Psicologia.pdf>
- Mariñelarena- Dondena, L. (2014). De la epidemiología psiquiátrica a la psicología positiva. Historia de la trayectoria científica de María Martina Casullo. *Universitas Psychologica*, 13 (5), 1893-190. doi: 10.11144/ Javeriana.upsy13-5.eppp.

- Martin, L. (2003). Trouble ahead for babies of divorce. *Fairfax*. Retrieved from: <http://www.smh.com.au/articles/2003/10/20/1066631356395.html>
- Martín, M. (2002). La supervisión escolar y la supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev 61ART5.pdf>
- Martín, X. (1992). El role- playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63- 67.
- Martínez Soler, I. (2002). Enseñar lengua en la educación primaria. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 64, 27-31. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Martínez, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17 (3), 245-258.
- Marujo, H.; Neto, L.M.; Caetano, A . y Rivero, C. (2007). Revolução Positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), 115-136.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York, NY: D. Van Norstrand.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory Processes, Risk, and Resilience in Adolescent Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 310-319. doi: 10.1196/annals.1308.036
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. y Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127. doi:10.1037//0022-3514.82.1.112
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Brown, S. W., y Hight, T. L. (2002). *Transgression Motivations Questionnaire*. Recuperado de <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>
- McCullough, M.E., Rachal, K.C., Sandage, S.J., Worthington, E.L., Jr., Brown, S.W., y Hight, T.L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical

- elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1586-1603.
- McGrath, H. y Noble, T. (2011). *Bounce Back. A Wellbeing y Resilience Program*. Melbourne: Pearson Education.
- Menéndez, M. (1998). Los cuentos y el pensamiento creativo. *Revista Alacena*, 30, 20-22.
- Menton, S. (1972). *El cuento hispanoamericano. Antología crítico-histórica*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Mingorance, A. (2010). La navidad y el cuento para la transmisión de valores. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital CSI-F Andalucía*, 37, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia_modense-csifrevistad_37.html
- Morales, O. A. y Tovar, R. M. (2001). En busca de las hadas... Un proyecto pedagógico para las niñas del Instituto Nacional del Menor (INAM). *Revista Legenda*, 6, 53-65. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16491/1/leyenda_2001.pdf
- Morela, M. Vizcaya, C. (2010). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *Revista Educare*, 14 (1), 93- 117.
- Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6 (1), 210-220.
- Moreno, C. y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, 11, 169-176.
- Moreno, J. (1999). *Didáctica del vocabulario en la E.S.O.: Estudio empírico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Morote, P. (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Motos, T. (1992). Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10, 75- 94.
- Navarro, A. (2012). *¡Nos divertimos con las ciencias!* Barcelona, España: Combel.
- Navarro, A. y Jiménez, M.A. (1999). Un cuento signado en la clase de lengua extranjera. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 195-204. Recuperado de <http://dspace.uah.es>
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Nemerovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nolasco, J. (2012). El cuento, herramienta didáctica en las ciencias sociales. *Eutopía. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, 17, 71-75.
- Núñez, L. y Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, (19), 225-252. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/File/3262/3288
- Ogier-Price, A. (2007). *Can happiness be taught? The effects on subjective wellbeing of attending a course in positive psychology that includes the practice of multiple interventions* (Thesis of master), University Canterbury, New Zealand.
- O'Grady, P. (2013). *Positive Psychology in the elementary school classroom*. New York, NY: W.W. Norton.
- Onieva, J.L. (1992). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*. Madrid, España: Editorial Playor.
- Onieva, J.L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Málaga. España.

- Orden de 20 de noviembre de 2014, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 270, 42598- 42677.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 25, 6986 – 7003.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BORM*, 25, 6986 – 7003.
- Ortega, R y Tenorio, J.M. (2006). El cuento. *Investigación y educación*, 3 (26), 1-6. Recuperado de: http://www.csi-f.es/archivosmigracionestructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/26040109.pdf.
- Ortín, B. y Ballester, T. (2014). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona, España: Océano.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Padrós, F. Martínez, M. P. Gutiérrez, C. Y. (2010). La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad. Uaricha. *Revista de Psicología* 14, 30-40.
- Paglilla, R. y Paglilla D. (2007). Modelo para la elaboración de proyectos sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias143.htm>.
- Palmiero, M., Di Giacomo, D. y Passafiume, D. (2014). Divergent Thinking and Age-Related Changes. *Creativity Research Journal*, 26 (4), 456-460.
- Park, N. y Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice, *Journal of College and Character*, 10 (4). doi 10.2202/1940-1639.1042

- Parks, A. C. (2011). The state of positive psychology in higher education: Introduction to the special issue. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (6), 429- 431.
- Pascual, R. M. (2008). La creatividad a través de la literatura infantil de los cuentos. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 12, 60-76.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura del oír*. Madrid, España: Cincel.
- Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego*. Madrid, España: Cincel.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Perandones, T.M., Lledó, A. y Grau, S. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health: Psychology and Education*, 3 (3), 277-288.
- Perassi, Z. (2009). Evaluar un Programa Educativo. Una Experiencia Formativa Compleja. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2) ,171-195.
- Perceval, J.M. y Tejedor, S. (2006). El cuento multimedia interactivo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26, 177-182. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Pérez Abad, E. (2014). *¿Cómo fomentar la creatividad en educación infantil desde el área de la educación plástica?* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, España.
- Pérez Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 8, 41-56.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261- 288.

- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Ágora Digita*, 1, 1577-9831. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/mo_nografico/perez-serrano.PDF
- Pérez, A.I.; Pérez, D. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2 (4), 1-29.
- Pérez, A.M. (2007). La integración de la lecto-escritura en infantil y primaria mediante el cuento en lengua inglesa. *Greta Journal*, 15, 1-2. Recuperado de <http://gretajournal.com>
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. (2005). *Authentic Happiness Inventory*. Recuperado de <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/>
- Peterson, C. Park, N. y Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies* 6, 25–41. doi 10.1007/s10902-004-1278-z
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Pineda, M.A. (2009). Cómo contar un cuento. *Innovación y experiencias educativas*, 18. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero_18/MARIA%20ANTONIA_PINEDA_CANTILLO02.pdf

- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Prieto, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Revista Clínica y Salud*, 17 (3), 319- 338.
- Proctor, C. y Fox Eades, J. (2009): *Strengths Gym*. St. Peter Port, Guernsey: Positive Psychology Research Center.
- Propp, V. (1980). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Proudfoot, D., Kay, A. C., y Koval, C. Z. (2015). A gender bias in the attribution of creativity: Archival and experimental evidence for the perceived association between masculinity and creative thinking. *Psychological Science*, 26 (11), 1751-1761. doi:10.1177/0956797615598739.
- Rabazo, M.J. y Moreno J.M. (2007). La construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12 (1), 179-201. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/292_12112.pdf
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self -report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement* , 1, 385-401.
- Ramón, M. M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19 149-160. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos /revista_19.asp
- Ravier, L. (2009). Matriz de creatividad y urgencia para definir cuándo y porqué contratar un coach organizacional. En *Actas IV Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad – Empresa* (pp. 258 – 272). Madrid, España: Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones.

- Real Academia Española. (2014). *Creatividad*. En diccionario de la lengua española (23ªed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, 52, 19349 - 19420.
- Reina, J. (2009). Los cuatro pilares básicos del buen docente. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, 20. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/JUAN_REINA_2.pdf
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid, España: Wolters kluwer.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, K. (2006, febrero). Las escuelas matan la creatividad. [Archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26, 69-75.
- Roca, N., Simó, R., Solsona, R., González C., y Rabasa M. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid, España: ICE.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>

- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, España: Del Bronce.
- Rodrigo, I., Rodrigo, L. y Martín, M.I. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la creatividad en la educación formal. *Creatividad y Sociedad*, 21. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/2.Ensenanza%20y%20aprendizaje%20de%20la%20creatividad%20en%20la%20educacion%20formal.pdf>
- Rodríguez Almodóvar, A. (1984). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid, España: Anaya.
- Rodríguez, A. B. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, 5, 36- 49. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391388>.
- Rodríguez, E. M. (1999). *Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México, DF: Editorial Trillas.
- Rodríguez, M. (1994). *Creatividad verbal cómo desarrollarla*. México, DF: Editorial Pax México.
- Rodríguez, R., Moreno, B., Rivas, S., Álvarez, A. y Sanz, A.I. (2010). Psicología Positiva en el Trabajo: Ganancias Mutuas para Individuos y Organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 235 - 253.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Rogers, C. (1991). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Romero, A. C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf>

- Romero, Brustad y García (2007). *Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte*. Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 2 (2), 31-52.
- Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En J. Palacios y E. Castañeda (coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid, España: OEI.
- Roskos-Ewoldsen, B., Black, S. R. y Mccown, S. M. (2008). Age-related Changes in Creative Thinking. *First Quarter*, 42 (1), 33- 59.
- Royo, P. Prado, C. y Maíllo, I. (2012). Variables fundamentales para el desarrollo positivo del menor. *Pulso*, 35, 13-29. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/146.pdf>
- Ruch, W. y Kohler, G. (1998). A temperament approach to humor. In: W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: explorations of a personality characteristic* (pp. 203- 230).New York, NY: Mounon de Gruyter.
- Ruch, W., Kohler, G. y van Thriel, C. (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, (pp. 303-339).
- Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga, España: Aljibe.

- Sánchez, O., Méndez, X. y Garber, J. (2009). La promoción de la curiosidad de los estudiantes para participar en un programa preventivo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 29-39.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescents (PANASN), *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 173-182.
- 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*, 11 (1), 37-51.
- Sandoval, C. (2012). *Análisis y estudio de una intervención didáctica con el cuento clásico y los títeres en Educación Primaria* (Tesis Fin de Máster no publicada). Universidad de Murcia, Facultad de Educación, España.
- Sandoval, C. (2015). *Diseño y aplicación de una propuesta de evaluación de la creatividad verbal en Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Universidad de Murcia, España.
- Sandoval, C. y Encabo, E. (2012). Percepciones de los docentes de Educación Primaria acerca del cuento como estrategia pedagógica. En P. Miralles y A. B. Mirete (eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria* (pp.61-69). Murcia: Universidad de Murcia.
- Sandoval, C.; Carpena, A. y López, O. (2013). El cuento clásico como promotor de la convivencia escolar. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M. M. Molero, R. Parra (coords.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 245-250). Almería, España: GEU Editorial.
- Sandoval, C.; López, O. y Carpena, A. (2014). El cuento como medio para favorecer un aprendizaje basado en competencias. En C. J. Gómez y A. Escarbajal (Eds.), *Calidad e innovación en educación primaria* (pp.61-72). Murcia: Universidad de Murcia.
- Santamaría, R. (2001). *La práctica de la narración interactiva de cuentos y su relación con la motivación y la comprensión de la lectura en niños de edad preescolar* (Tesis de maestría no publicada). Caracas, Universidad católica Andrés Bello.

Recuperado de: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ1967.Pdf>

- Sarabia, A. F. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (4), 1209-1223. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/34734>
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.
- Seligman M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (1999). *La autentica felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M. E.P. (2000). *Authentic Happiness*. Nueva York, NY: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España. Ediciones Vergara.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2012). *PERMA Questionnaire*. Recuperado de <https://www.authentic-happiness.sas.upenn.edu/>
- Seligman, M. E. P. (2014). *Florecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Editorial Océano.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M. Gillham, J. Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293–311.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410- 421.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P. y Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*. 74 (1), 1-9. Retrieved from <http://homepages.gac.edu/~jwotton2/PSY225/seligman.pdf>
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (2014). *Niños optimistas*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Sequera, E. C. (2007). *Creatividad y desarrollo profesional docente en Matemáticas para la Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Serrano Pastor, F. (2009) *La evaluación en contextos socio-educativos*. Universidad de Murcia: Digitium. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/18611/1/Tema5.pdf>
- Sevilla, A. (2015). *Estudio de la alegría: análisis y validación de un instrumento para medir la alegría estado- rasgo en niños (STCI for kids)*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Shedlock M.L. (2006). *El arte de contar cuentos*. Málaga, España: Sirio.
- Sheldon, K.M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Sobejano, G. (1994). Son cuentos, y más. *Ínsula. Revista de letras y ciencias humanas*, 574, 25.
- Sprecher, S. y Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 629-651.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., y Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93.

- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. 1. New York, NY: Academic Press.
- Sternberg, R.J. (1988). A three-facet model of creativity. En R. Sternberg (ed.) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp.125-147). Cambridge, MA: Cambridge University.
- Tarí, J. J.; De Juana, S y Mora, J. (2007). Evaluación de la calidad: importancia de la evaluación externa y del seguimiento. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 5. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org>
- Tatar, A., Mahir, S., Saltukoglu, G., Zeybek, E.S., y Emeksiz, M. (2013) Analysis of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) in Children and Adolescents from the Perspective of the Item Response Theory. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 23 (3). doi: 10.5455/bcp.201303240 30600
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Tejada, J. (1997). La evaluación. En Gairín, J. y Fernández, A (eds), *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación* (pp. 243-281). Barcelona, España: Praxis.
- Tejerina, I. (2010). La narración oral: un arte al alcance de todos. En M. M. Campos, G. Núñez, E. Martos (coords.), *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 51-66). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Timbal- Duclaux, L. (2004). *Escritura creativa*. Madrid, España: Edaf ediciones S.A.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative Behavior*. Englewood Cliffs- NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking—Norms—Technical Manual Research Edition—Verbal Tests, Forms A and B—Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torres, H. (2009). El humor y su impacto en la creatividad. *Multiciencias*, 9 (3), 296-302.

- Trigo, J.M.; Aller, C.; Garrote, M.; Márquez, M. R. (1997). *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla, España: Guadalmena.
- Tugade, M.M. Fredrickson, B. y Feldman, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping Positive and Health. *Journal of Personality*, 72 (6), 1667- 1 494.
- Unda, T. (2002). ¿Cuál es el rol tradicional en la escuela de hoy? *Revista docencia*, 17, 40-45. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729232546.pdf>.
- Valdés, M.A. (2010). Otra forma de contar un cuento: Goldilocks and the three bears. *Revista Digital CSIF. Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ensecsifrevistad.html
- Valdivieso, J., Carbonero, M. y Martín, L. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 47-78. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Valles, C.V., Sandoval, C. y Sánchez, L. (2014, Junio). *Emprender es posible: entidades e iniciativas que promueven el empleo en España*. Comunicación presentada en II Jornadas de Orientación e Intermediación Laboral, Universidad de Murcia, España. Resumen recuperado de http://orientacion.observalocal.com/index.php?option=com_jdownloads&view=viewcategories&Itemid=566
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (49). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf>
- Valquí, R.V. (2009) La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2), 1-11.
- Van Zyl, L.E., Deacon, E. y Rothmann, S. (2010). Towards happiness: experiences of work- role fit, meaningfulness and work engagement of industrial/ organizational psychologist in South Africa. *Journal of Industrial Psychology*, 36 (1), 10. doi: 10.4102/sajip.v36i1.890.

- Vargas, M.F. (2006). Introducción de contenidos en el aula a través del cuento: Educación en valores. *Práctica docente*, 3, 1-7. Recuperado de: http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n3_06/n3_06_02.pdf
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2.
- 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, España: Desclee de Brouwer.
- Vázquez, C., Hervas, G. y Ho, S. M.Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14 (3), 401-432.
- Vecina, M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid, España: Calamar Ediciones.
- Vera, B. Carbelo, B. y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 1 (27). Recuperado de: http://www.papelesdel psicologo.es/ver_numero.asp?id=1283
- Vera, J.L. (2005). Los cuentos en lengua extranjera: una buena excusa para la reflexión acerca de las actitudes, valores y temas transversales transmitidos a través de ellos. *Revista recrearte*, 3. Recuperado de: <http://www.iacat.com>
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K. y Córdova-Rubio, N. (2011) Evaluación de la Felicidad: Análisis Psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en Población Chilena. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 127-133.
- Viau, J. y Moro, L. (2010). El Cuento del Demonio de Maxwell, una Propuesta Didáctica para la Enseñanza de Conceptos Básicos de Termodinámica. *Formación*

Universitaria, 3 (1), 3-10. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062010000100002yscript=sc_abstract

- Viché. M. (2009). Evaluación y calidad en educación no formal. *Revista Práticas de Animação*, 3 (5). Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/marioviche/Evaluacioycalidad.pdf>
- Vidal, J.M. (2006). *Tradición y modernidad en la cuentística de José Martínez Ruíz* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Editorial Grijalbo.
- Villarroel. M. (1997). *Los cuentos en el aula de Primaria, Teacher Line. News, Views and Things to Do*. Madrid, España: Longman.
- Vivas. M., Gallego, D., González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Vopel, K.W. (2006). *Psicología positiva en Primaria*. Madrid, España: CSS.
- Wallach, M. A. y Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction, *Journal of Personality*, 33, 348-369.
- Wallach, M. A. (1968) Review: The Torrance Tests of Creative Thinking, *American Educational Research Journal*, 5, 272-281.
- 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.
- Watzlawick, P. (2003). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona, España: Herder.
- Wei, M., Russell, D.W., Mallinckrodt, B. y Vogel, D.L. (2007). The Experiences in Close Relationship Scale (ECR)-Short Form: Reliability, Validity, and Factor Structure. *Journal of personality assessment*, 88 (2), 187–204.
- Wesson, K. y Boniwell, I. (2007). *Flow theory - its application to coaching psychology*. En *2nd International Congress of Coaching Psychology* (pp. 33- 43). England: BPS Shop.

- Wirmer, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin P. y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
- He, W., Wong, W., Li, Y. y Xu, H. (2013). A study of the greater male variability hypothesis in creative thinking in Mainland China: Male superiority exists. *Personality and Individual Differences*, 55 (8), 882-886.
- Yamamoto, K. (1964). *Experimental scoring manuals for Minnesota tests of creative thinking and writing*. Bureau of Educational Research, College of Education: University of Minnesota.
- Yeager, J.M., Fisher, D. y Shearon, D. N. (2011). *SMART Strengths - Building Character, Resilience and Relationships in Youth*. Putnam Valley, NY: Kravis Publishing.
- Zagalaz, M.D. y Cachón, J. (2010). Creatividad y metodología activa: aplicación didáctica de un cuento motor. Zapatonos. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2 (4), 345-358. Recuperado de <http://www.trances.es>.

ANEXOS

ANEXO I. Descripción del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974).

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)
Torrance (1974)

Es uno de los más aceptados en el ámbito educativo, permite evaluar evalúa tanto la creatividad verbal como la no verbal o figurativa. Centrándonos en la parte de creatividad verbal, podemos observar como Torrance establece tres componentes para su evaluación: *originalidad, fluidez y flexibilidad*. El primer componente, fluidez, hace referencia al número de respuestas que da el niño o la niña, mientras que la flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas. La originalidad se mide por las respuestas novedosas y no convencionales. El Test de Torrance se compone por cuatro actividades o juegos. A continuación se presentan éstas, en qué consisten y los criterios que evalúa cada una:

1. **Actividad de suposición.** Se pide al alumno que escriba todo lo que se le ocurra en el supuesto de que ni él, ni las personas que lo rodean, ni ninguna otra pudiesen hablar. Se comienza diciendo al niño: "Te voy a pedir que imagines algo, y piensa qué ocurre en la realidad. Imagínate que ni tú, ni las personas que te rodean, ni ninguna persona pudiesen hablar. Piensa que aunque abras la boca e intentes decir o gritar algo, no sale ningún sonido. ¿Qué se te ocurre que pasaría?" El niño debe escribir todas las ideas que se le ocurran. Sin embargo, para los niños de seis y siete años esta prueba es oral.
 2. **Actividad de preguntas inusuales.** En la actividad de preguntas inusuales se presenta la imagen de una botella de plástico vacía y se le pide al escolar que escriba todas las preguntas que se le ocurran sobre esa botella.
 3. **Actividad de usos inusuales.** se pide al alumno o alumna que piense en una bolsa de plástico y escriba los usos diferentes que se le pueden dar a la bolsa.
 4. **Actividad de mejora de un producto.** Se presenta la imagen de unos patines y se le pide al escolar que escriba qué cosas podríamos hacerles para mejorarlos.
-

ANEXO II. Descripción de la Prueba de Imaginación Creativa (PIC).**Prueba de Imaginación Creativa (PIC)**

Artola, Ancillo, Mosteiroy Barraca (2004, 2008 y 2012)

Su fundamentación teórica se encuentra en consonancia con los trabajos de Torrance. Consta de cuatro juegos, los tres primeros van referidos a evaluar la creatividad verbal, mientras que el cuarto se destina a valorar la creatividad gráfica. A continuación se describen los juegos relacionados con el componente verbal.

- **Juego 1:** A partir de una situación que aparece reflejada en un dibujo (un niño abriendo un cofre) el sujeto tiene que escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena. Está dirigido a explorar la capacidad de los alumnos para formular hipótesis y pensar en términos de lo posible. Las variables evaluadas por el juego 1 son: **fluidez ideacional y narrativo** (facilidad para producir ideas y unidades semánticas) y la **flexibilidad espontánea** (capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada).
 - **Juego 2:** Consiste en pensar usos posibles de un objeto. Se trata de una adaptación del Test de Guilford *“Usos de un ladrillo”*, pero en este test se sustituye los ladrillos por un tubo de goma. Artola y Barranca (2004) argumentan que el cambio se realizó al pensar que los niños responderían de manera más creativa a estos estímulos que son más corrientes que los ladrillos en sus juegos. Se evalúan las variables alusivas a la **fluidez** (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema) y a **flexibilidad** (capacidad de su pensamiento para ofrecer soluciones diversas que posibilitan hacer uso de un objeto en ocasiones muy distintas), la **originalidad narrativa** (capacidad para producir respuestas ingeniosas e insólitas).
 - **Juego 3:** Se plantean situaciones inverosímiles: *“Imagínate qué ocurriría si cada ardilla, de repente, se convirtiera en un dinosaurio”*. Tiene la finalidad de evaluar un aspecto fantástico de la imaginación. Las variables evaluadas son las relacionadas con la **fluidez ideativa** (capacidad de imaginar espontáneamente múltiples respuestas sobre una información dada, la **flexibilidad espontánea** (capacidad de seguir caminos diferentes en la resolución de problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones) y la **Originalidad narrativa** (capacidad de producir respuestas remotas y poco frecuentes).
-

ANEXO III- 2. Prueba de creatividad verbal (II).

Número de lista: _____	Curso: _____
¿Soy chico o chica? _____	¿Cuántos años tengo? _____

A continuación se presentan dos juegos muy divertidos. Tan solo hace falta un lápiz, una goma y tu imaginación. ¿Estás preparado?

Juego 1: "El perro que no sabía ladrar...". Así es cómo debe de comenzar tu relato. Puedes escribir lo que quieras una historia, una poesía, chiste, adivinanza... La única regla es empezar por "era roja...". No olvides poner un título. Tienes entre 15 y 20 minutos para hacerlo.

Juego 2: Diccionario. Ahora se trata de inventar una palabra nueva y darle un significado como si del propio diccionario se tratara. Recuerda que la palabra y el significado no deben de existir.

ANEXO IV. Ficha de trabajo para el cuento de Pulgarcito.

Pulgarcito

Nombre: _____ N.º _____



1. ¿Por qué logra Pulgarcito salir ileso de tantas aventuras?

2. ¿Es Pulgarcito una persona valiente? Sí No
¿Por qué? _____
3. ¿Creéis que Pulgarcito tiene miedo en algún momento? Sí No
¿Cuándo? _____
4. Si vosotros fuerais los padres de Pulgarcito, ¿lo hubierais vendido?
Sí No
5. ¿Querían los padres de Pulgarcito a su hijo? Sí No
6. ¿Es justo que maten al lobo? Sí No
7. ¿Cómo reacciona Pulgarcito cuando se da cuenta de que está en la boca de la vaca? _____
8. ¿Está furioso o enfadado Pulgarcito cuando está en el estómago de la vaca?
Sí No

9. ¿Es mentiroso Pulgarcito? Sí No

10. ¿Cómo se las ingenia para salir?

11. ¿Cómo hubieras reaccionado tú? _____

12. ¿Le importa a Pulgarcito su pequeño tamaño? Sí No

¿Y a sus padres? Sí No

13. ¿Están agradecidos los padres de Pulgarcito de volver a verlo con vida?

Sí No

**Cosas buenas (virtudes) de
Pulgarcito**



ANEXO V. Ficha de trabajo para el cuento de El pobre y el rico.

El pobre y el rico (Hermanos Grimm)

Nombre: _____ Nº: _____

1. Pepín es un forastero a quien le gusta explorar mundo, ¿por qué crees que hay personas que les gusta ir explorando tierras nuevas?

2. ¿Qué cosas puedes **aprender**?

3. ¿Crees que hace falta ser **valiente** para ser un buen explorador? Sí No

4. ¿Hace falta algo más? _____

5. ¿Es normal que Pepín, llamara primero a la casa del rico?

6. ¿Son **amables** Lisa y David con el forastero? Sí No

7. ¿Cómo se comportan?

8. ¿Por qué se comportan así?

9. Juan y Margarita no dudan en dejar su cama a Pepín. ¿Tú dejarías tu cama a un forastero que no conoces? Sí No

¿Por qué? _____

10. ¿Es justo el final del cuento? Sí No

¿Por qué? _____

11. Cuando David se da cuenta de que los tres deseos de su vecino, podía haberlos tenido él, se marcha corriendo tras Pepín, pero ¿Porqué David no pide **perdón** a Pepín y prefiere inventar excusas?

12. Si tú hubieras sido Lisa y ves la jarra de cerveza, ¿te hubieras **enfadado**? ¿qué hubieras hecho tú?

13. Si pudieras elegir tres **deseos**. ¿Qué deseos escogerías tú?

1. _____
2. _____
3. _____



ANEXO VI. Encuesta sobre preferencias literarias.



¡¡Buenos días chic@s!!



Curso: _____

Sexo: chico

chica

Nos gustaría conocer cuáles son vuestros cuentos clásicos favoritos y cuáles son los que jamás leeríais. ¡Por este motivo, necesitamos vuestra ayuda!

1. Escribe el nombre de tus tres cuentos clásicos favoritos y los tres que menos te gustan:



_____	_____
_____	_____
_____	_____



2. El viejo hechicero conoce muchos cuentos. Rodea los cuentos que tú NO conoces.

3. ¿Qué cuentos de los que no conoces te gustaría conocer? Subráyalos de color rojo.



Los tres pelos de oro del diablo	Pulgarcito	El Rey Rana	El yesquero
El traje nuevo del emperador	El sastrecillo valiente	El compañero de viaje	
Los zapatos rojos	El Ave Fénix	El niño travieso	El ruiseñor
La princesa del gigante	La doncella sin manos	El gato con botas	Rapunzel
El duende de la tienda	La vendedora de cerillas	Los cisnes salvajes	El pájaro de oro
Las flores de la pequeña Ida	Tres hojas de la serpiente	El enano saltarín	
6 Colás el chico y Colás el grande			

ANEXO VII. Ejemplo de una sesión sobre el proyecto de trabajo: Las riquezas del enanito.

LAS RIQUEZAS DEL ENANITO: 3.^o de Educación Primaria

- ✓ **Aumentativos**
- ✓ **Determinantes demostrativos**

Nombre: _____ Nº: _____

El enanito es pequeño




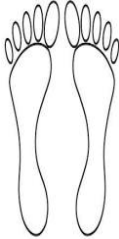
Ya no es un enanito es un _____

Tras el fracaso con la princesa, el enanito decidió que ya estaba cansado de ser tan pequeño. Así que tomó una pócima para volverse gigante.

1. Averigua los ingredientes de la pócima mágica para volverse gigante.



1. Ahora que ya has descubierto los ingredientes secretos. Vamos a imaginar cómo es su vida ahora.

<p>Antes vivía en una casita, Ahora que es gigante, ¿dónde vive?</p>	<p>¿Le vendrá su sombrero favorito?</p> 	<p>¿Qué se pondrá ahora en pies?</p> 
<p>¿Qué utilizará como camiseta?</p>	<p>Sus orejas son muy grandes, ¿ahora es?</p>	<p>Sus manos antes eran pequeñas, ahora tiene unas _____</p>
<p>Como ahora siempre está cabreado cada vez que cierra la puerta da un _____</p>	<p>Antes siempre utilizaba para comer utensilios pequeños: una tacilla, una cucharilla, un platito y siempre se sentaba en una sillita. ¿Qué utilizará ahora?</p>	<p>Antes se montaba en su cochecito ahora lleva un _____</p>

DETERMINANTES

Artículos

		Determinados		Indeterminados	
		Singular	Plural	Singular	Plural
Masculino		El	La	Un	Una
Femenino		Los	Las	Unos	Unas

Demostrativos

			SINGULAR	
			Masculino	Femenino
Cerca			Este	Esta
Medio			Ese	Esa
Lejos			Aquel	Aquella
			PLURAL	
			Masculino	Femenino
Cerca			Estos	Estas
Medio			Esos	Esas
Lejos			Aquellos	Aquellas

RECETA DE LA COCINERA

1. Pon el nombre a tu olla. Ésta se llamará DETERMINANTES
2. Tienes dos platos. Ponle a un plato el nombre de Artículos y al otro el nombre de Demostrativos.
3. Prepara los ingredientes según corresponda.
4. Echa a la olla los ingredientes según corresponda.
5. Cuando esté lista la comida, el mayordomo, deberá de servir la comida a la princesa.

- 1. Saca al menos cinco ingredientes de la olla y haz una frase con cada uno de ellos acerca de los personajes del cuento.**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

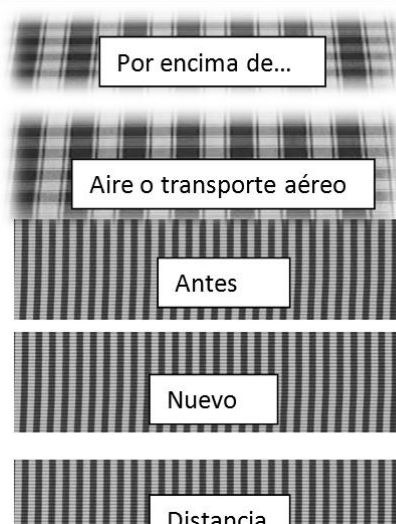
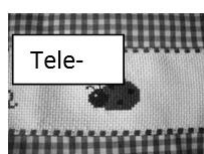
ANEXO VIII. Ejemplo de una sesión sobre el proyecto de trabajo: Los desastres del emperador.

LOS DESASTRES DEL EMPERADOR: 4.^o de Educación Primaria

Prefijos

Nombre: _____ nº: _____

1. Los tejedores siguen siendo algo desastrosos y se han dejado sin unir ambas telas. Cose las telas adecuadamente.



2. ¿Cómo son nuestros personajes?

1. Para atender los asuntos internacionales el emperador viaja en _____ y toma el vuelo en el _____ de Madrid. Normalmente vuela en la _____ de Iberia.

Semilíquida, semidesnatada, monotemático y monoplaça.

2. En situaciones de emergencia, el ministro mandaba un _____, ahora ya siempre utiliza el _____.

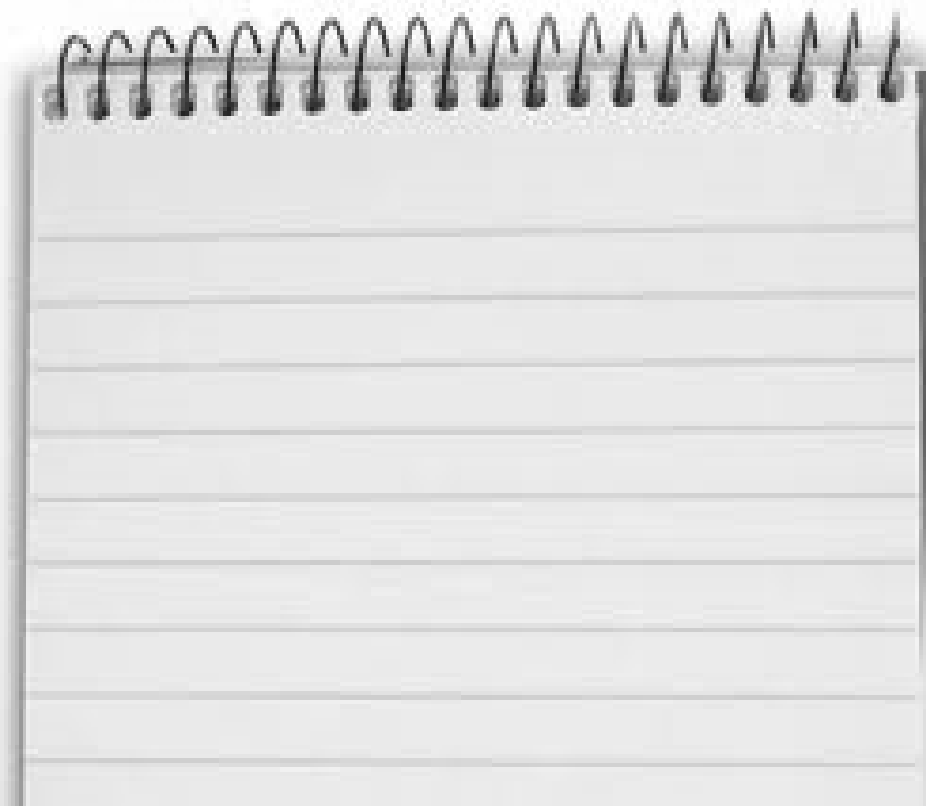
3. Un buen tejedor siempre _____ los trajes que realiza, pues debe ser _____ con su trabajo, si quiere ser un _____ tejedor.

4. El emperador nunca ve las noticias en la _____, prefiere leer un periódico. Una de las aficiones del emperador es ver las estrellas con el _____.

-
5. La cocinera montó la nata pero se le quedó _____, por lo que tuvo que repetir de nuevo. Quizás fue porque utilizó leche _____.
6. El mayordomo es _____, pues sólo le gusta hablar de su colección de coches antiguos y los _____ de Ferrari.

supervisa, aeropuerto, aeroplano, aerolínea, telegrama, teléfono, televisión, superfamoso, superresponsable.

3. En la actividad anterior hemos imaginado a los personajes del cuento en la actualidad. Escoge el personaje que quieras (cocinera, emperador, ministros, tejedores) y relata cuales son las aficiones preferidas o una pequeña historia acerca de dicho personaje. No olvides poner, al menos, dos palabras con prefijo.



ANEXO IX. Ejemplo de una sesión sobre el proyecto de trabajo: La sabiduría del pobre.
Pepín en el concurso: acierta acertijos y viajarás

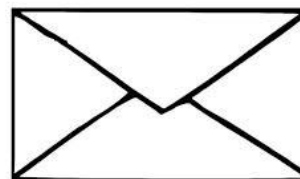
Nombre: _____ Nº: _____


Acertijos

1. ¿Alimento qué cocina Margarita, tiene cáscara y si se cae al suelo se rompe: _____
2. Cada una de las piezas duras que forman nuestro esqueleto _____
3. Cuando hace mucho frío en casa de Margarita el agua se queda congelada, por lo que se forma _____
4. Señal que deja el pie de Pepín en la tierra cuando pasa _____
5. Interrupción colectiva de la actividad laboral por parte de los trabajadores de la empresa de David, con el fin de reivindicar ciertas condiciones o manifestar una protesta _____
6. Cuando a Pepín se le murió su padre se quedó _____
7. En la empresa de David es uno de los metales más utilizados, es negro o gris azulado y se oxida al estar en contacto con el aire y tiene propiedades magnéticas. _____
8. Encuentro de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas. _____
9. Planta verde pequeña que crece alrededor de la casa de Margarita _____
10. Cuando Pepín fue acogido en la casa de Margarita era un _____
11. Alejarse de prisa, por miedo o por otro motivo, de personas, animales o cosas, para evitar un daño, disgusto o molestia. _____
12. Que tiene vacío el interior _____
13. Terreno destinado al cultivo de legumbres y árboles frutales. _____
14. animales carnívoros de África y Asia, de pelaje áspero, gris amarillento, con listas o manchas en el lomo son carroñeros y a Sara siempre le dan miedo _____

15. Orden o formación en línea de un número de personas o cosas. Por ejemplo: todas las casas están en una línea se dice que están en

16. Hebra larga y delgada de un material textil, especialmente la que se usa para coser Lisa. _____



17. Planta trepadora de color verde:

18. Ciudad que ha visitado Pepín en sus viajes por España y que pertenece a la comunidad autónoma de Aragón

19. En ese lugar: _____

20. Cuando la camiseta que ha lavado Margarita aún no está seca y tiene ligeramente algo de agua, se dice que está: _____

21. Comunicarse conversar: _____

22. Cuando Margarita cocina toda la casa _____ maravillosamente bien.

23. Cuando Lisa se le quema la comida sale _____ por la ventana.

24. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Por ejemplo: Juan es muy _____ canastando balones.

25. Gana y necesidad de comer. Cuando Juan vuelve de trabajar tiene mucha _____

2. Lisa y Margarita se han ido de viaje y David quiere escribirles una carta, pero se hace un jaleo con las palabras que llevan h. Ayúdale.

- __ola esposa, ¿Qué tal?

- __oy __ace mucho frío.

- ¿Cómo está nuestro __ija?

- Ya he __echo la colada y he __echado agua a las flores.

- También he ido a lanzar piedras con la __onda porque estaba aburrido. Después he __izado la bandera y me he __echado un poco de vino.

3. Imagina que Pepín le escribe a Margarita y Juan para saber cómo están y contarle sus nuevas aventuras. ¿Qué crees que le escribiría? No olvides poner adecuadamente las palabras con h.



ANEXO X. Ejemplo de una sesión de trabajo sobre el proyecto de trabajo: “El jardín del ruiseñor y sus misterios”.

El ruiseñor: 6.^o de Educación Primaria

✓ **Preposiciones y conjunciones**

Nombre: _____ Nº: -



1. ¿Has escuchado alguna vez el canto de un ruiseñor? Vamos a escucharlo.

2. El poeta del cuento escribía poesías acerca del ruiseñor. Ahora que has escuchado al ruiseñor escribe pareados que describan al ruiseñor, el jardín del palacio o algún suceso de la vida del emperador. ¡No olvides emplear las preposiciones!

a	de	para
ante	desde	por
bajo	en	según
cabe	entre	sin
con	hacia	so
contra	hasta	sobre
		tras

PREPOSICIONES

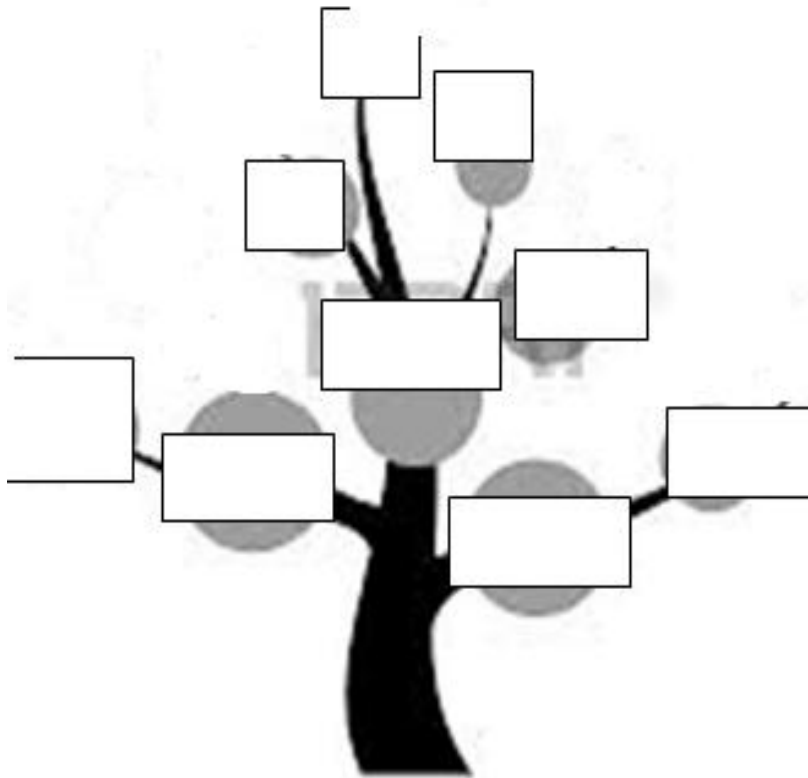
Pareado 1

Pareado 2

Pareado 3

Pareado 4





3. Escribe frases divertidas sobre la vida en palacio, empleando las conjunciones.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

ANEXO XI. Cuestionario para valorar la sesión diaria.

Ahora, por favor indica en qué grado te ha gustado la clase de hoy.



¿TE HA GUSTADO LA CLASE? MUCHO REGULAR
 POCO NADA

Muchas Gracias

ANEXO XII. Registro para evaluar criterio 1: grado de adecuación al programa.

1: nada 2: poco 3: suficiente 4: bastante 5: mucho
--

GRADO DE ADECUACIÓN AL PROGRAMA					
Indicadores	Niveles de logro				
1. La estructura del programa cuenta con todos los apartados necesarios para su desarrollo y son presentados de forma ordenada.	1	2	3	4	5
2. El título del programa ofrece una primera idea sobre su temática y refleja qué se quiere hacer.	1	2	3	4	5
3. La descripción posee una extensión adecuada y permite identificar el propósito del programa.	1	2	3	4	5
4. Presenta una fundamentación clara sobre la motivación del programa.	1	2	3	4	5
5. Los objetivos descritos están bien formulados: claros, comprensibles y coherentes.	1	2	3	4	5
6. Los contenidos están bien organizados y son coherentes con los objetivos y actividades a desarrollar.	1	2	3	4	5
7. Las técnicas y recursos están debidamente fundamentadas y son acordes a las tareas propuestas.	1	2	3	4	5
8. Las actividades se encuentran debidamente organizadas y responden a la pregunta de cómo hacer el programa.	1	2	3	4	5
9. Se indica el periodo en el que se realizará el programa.	1	2	3	4	5
10. Se presentan los anexos necesarios que permitan complementar y aclarar el contenido del programa.	1	2	3	4	5
11. El programa presenta una coherencia interna.	1	2	3	4	5

ANEXO XIII. Registro para evaluar criterio 2: Evaluación de la puesta en práctica.

1: nada 2: poco 3: suficiente 4: bastante 5: mucho

EVALUACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA					
Indicadores	Niveles de logro				
1. El desarrollo de las sesiones está permitiendo alcanzar los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
2. Los contenidos temáticos se están desarrollando satisfactoriamente.	1	2	3	4	5
3. El aula donde se han desarrollado las sesiones permite desarrollar la metodología prevista.	1	2	3	4	5
4. Los recursos espaciales disponibles permiten desarrollar las tareas sin problemas.	1	2	3	4	5
5. Los recursos materiales empleados son adecuados para los alumnos.	1	2	3	4	5
6. El personal que desarrolla el programa posee la suficiente formación y ha sabido captar la atención y el interés de los alumnos.	1	2	3	4	5
7. Las sesiones se ajustan al tiempo establecido	1	2	3	4	5
8. Las técnicas son acordes a las actividades propuestas	1	2	3	4	5
9. Las actividades permiten desarrollar los objetivos y contenidos propuestos.	1	2	3	4	5
10. Las actividades son motivadoras e interesantes ajustándose a los participantes	1	2	3	4	5

ANEXOS XIV. Registro para evaluar criterio 3: Resultados del programa frente a resultados esperados (1).

1: nada 2: poco 3: suficiente 4: bastante 5: mucho

RESULTADOS DEL PROGRAMA FRENTE A RESULTADOS ESPERADOS					
Indicadores	Niveles de logro				
1. Los objetivos logrados se corresponden con los objetivos previstos.	1	2	3	4	5
2. Se han desarrollado los contenidos tal y como se tenía establecido.	1	2	3	4	5
3. La metodología empleada ha permitido desarrollar con éxito los contenidos.	1	2	3	4	5
4. Los recursos espaciales han sido adecuados.	1	2	3	4	5
5. Los recursos materiales han sido suficientes para desarrollar las actividades previstas.	1	2	3	4	5
6. El personal que ha impartido las sesiones tiene la suficiente formación para desarrollar este programa.	1	2	3	4	5
7. El programa se ha desarrollado en la temporalización prevista.	1	2	3	4	5
8. Los objetivos han sido desarrollados según la cronología propuesta.	1	2	3	4	5
9. Las técnicas empleadas permiten el buen funcionamiento del grupo y el desarrollo de las actividades propuestas.	1	2	3	4	5
10. Las actividades han permitido ilustrar los conceptos teóricos.	1	2	3	4	5
11. Las tareas se han ajustado a los intereses y características de los destinatarios.	1	2	3	4	5
12. Las actividades desarrolladas han permitido dar respuesta a los objetivos del programa.	1	2	3	4	5

ANEXO XV. Registro para evaluar criterio 3: Resultados del programa frente a resultados esperados (2).

OPINIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA

1. ¿Qué te ha parecido la experiencia? Explica tu respuesta.

2. Crees que han favorecido el desarrollo de la creatividad? Sí No

3. ¿Crees que han aprendido los contenidos lingüístico-literarios? Sí No

3. ¿Han participado todos sus alumnos? (excluidas faltas de asistencia) Sí No

4. ¿Crees que tus alumnos han mostrado interés en estas clases? Sí No

5. ¿Crees que tus alumnos han estado motivados durante la intervención? Sí No

6. Contesta en caso de responder afirmativo a la respuesta anterior. Como resultado de esta motivación ¿Crees que se ha visto favorecido su aprendizaje? Sí No

7. ¿Has observado algún otro cambio a nivel emocional en tus alumnos? Sí No
En caso afirmativo, indique cuales

8. ¿Crees que los cuentos trabajados han permitido a tus alumnos disfrutar y desarrollar el gusto por la literatura popular? Sí No

9. ¿Crees que esta forma de trabajo es compatible con el libro de texto? Sí No

10. ¿Crees que a través de los cuentos clásicos es posible abordar los distintos contenidos lingüísticos? Sí No

11. ¿Crees que a través de los cuentos se pueden trabajar las Fortalezas y Virtudes?
Sí No

12. OBSERVACIONES

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO XVI. Registro para evaluar criterio 3: Resultados del programa frente a resultados esperados (3)

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA (alumnos)

Durante las actividades que he estado haciendo:

	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. He estado atento .	1	2	3	4
3. Entendía las actividades.	1	2	3	4
6. Me he aburrido .	1	2	3	4
8. Me gustaría volver a repetirlas .	1	2	3	4
10. He disfrutado con las actividades que hemos hecho.	1	2	3	4
11. Las actividades me parecían interesantes .	1	2	3	4
12. He participado en las actividades.	1	2	3	4
13. ¿Qué cosas recuerdas haber aprendido?				
14. ¿Qué es que más te ha gustado?				
15: ¿Qué cambiarías?				

ANEXO XVII. Registro para evaluar criterio 4: La evaluación del programa (1).

1: nada 2: poco 3: suficiente 4: bastante 5: mucho
--

LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (META-EVALUACIÓN)					
Indicadores	Niveles de logro				
Los instrumentos han permitido recoger información relevante para la evaluación de cada uno de los objetivos y fases del proceso.	1	2	3	4	5
Los instrumentos empleados han permitido conseguir una información fiable o consistente.	1	2	3	4	5
Los instrumentos miden aquellos aspectos que pretendían medir, es decir, han aportado información válida.	1	2	3	4	5
El modelo de evaluación desarrollado se adecua a los objetivos de la evaluación.	1	2	3	4	5
Posee el evaluador experiencia profesional en este ámbito.	1	2	3	4	5
El coordinador del equipo evaluador consensua con el resto del grupo las tareas a realizar.	1	2	3	4	5
El evaluador es capaz de tomar decisiones ante situaciones no planificadas o que no responden a la planificación realizada, para que el proceso de evaluación continúe.	1	2	3	4	5

Anexo XVIII. Registro para evaluar criterio 4: La evaluación del programa (2).

REGISTRO PARA LA META-EVALUACIÓN			
Puntos fuertes	Puntos débiles	Aspectos a mejorar	Propuestas de mejora

ANEXO XIX. 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!

