



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

Aplicaciones de la Psicología Positiva en el aula

Presentado por ELISA MONTERO RUIZ para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por VALLE FLORES LUCAS.

RESUMEN

El siguiente trabajo plantea una propuesta de programación centrada en la psicología positiva.

Se trata de una aproximación de la psicología que tuvo su mayor difusión en 1998, de la mano de Martin E. P. Seligman.

Su objetivo principal era ampliar el foco de dicha disciplina, más allá de las patologías, centrándose en los elementos (fortalezas personales, emociones positivas e instituciones positivas) que contribuyen a la mejora del bienestar personal.

Otorga especial importancia a la escuela como institución saludable y precursora, priorizando el alcance del bienestar y la felicidad plena como piezas fundamentales en el desarrollo integral del alumnado de Educación Infantil.

Por último, se incluye una propuesta de intervención, enfocada a alumnos pertenecientes al Primer Curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-4 años), en la que se pretende fomentar el desarrollo de fortalezas personales a través de diversas actividades, adaptadas a las necesidades individuales de los niños.

Palabras clave: Psicología positiva, Fortalezas Personales, Bienestar, Educación Infantil.

ABSTRACT

The following work presents a programming proposal focused on positive psychology.

It is an approximation of psychology that had its greatest diffusion in 1998, by Martin E. P. Seligman.

The main objective of this project was to broaden the focus of this discipline, beyond pathologies, focusing on the elements (personal strengths, positive emotions and positive institutions) which contribute to the improvement of people's personal well-being.

It gives special importance to the school as a healthy and pioneering institution, prioritizing the achievement of well-being and full happiness as fundamental pieces in the comprehensive development of students in Early Childhood Education.

Finally, it is included a proposal intervention, focused on students belonging to the First Course of the Second Cycle of Early Childhood Education (3-4 years), which aims to promote the development of personal strengths through various activities, adapted to the children's individual needs.

Key words: Positive Psychology, Personal Strengths, Well-Being, Early Childhood Education.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1 PSICOLOGÍA POSITIVA	8
4.1.1 Definición	8
4.1.2 Nacimiento y antecedentes	10
4.1.3 Bienestar	11
4.1.4 Elementos clave	14
4.2 DESARROLLO EVOLUTIVO	36
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	40
5.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:	40
5.2 ACTIVIDADES	41
5.2.1 Actividades de introducción	41
5.2.2 Gratitud	42
5.2.3 Amabilidad.....	44
5.2.4 Perseverancia.....	46
5.2.5 Honestidad.....	48
5.2.6 Respeto.....	50
5.3 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	53
6. CONCLUSIONES	55
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	56
8. ANEXOS	59

1. INTRODUCCIÓN

La psicología positiva es una rama de la psicología que ha surgido recientemente. Su mayor difusión comenzó en 1998, cuando Martin E. P. Seligman realizó un discurso ante la Asociación Americana de Psicología. En él, explicó los pilares fundamentales en los que se basaba y el propósito de su creación.

Su objetivo principal era extender el foco de dicha ciencia, ya que, desde sus inicios, se había centrado en la enfermedad y la cura de la misma, amplificando sus intereses hacia el desarrollo de virtudes y fortalezas personales que posibilitan a los seres humanos mejorar su calidad de vida, alcanzando el bienestar y previniendo la aparición de patologías.

Esta disciplina otorga una gran importancia a las instituciones positivas como precursoras de su filosofía y protagonistas en el alcance de la felicidad de las personas. Por ello, el presente trabajo fin de grado pretende conocer la influencia de la psicología positiva en el ámbito escolar, más concretamente, en la etapa de Educación Infantil.

Para su ejecución, **en primer lugar**, se ha realizado una revisión de la literatura científica sobre el concepto y los elementos que la sustentan, a partir de la información proporcionada por diversos autores de gran relevancia en el tema. También se añaden algunos estudios e intervenciones que se han llevado a cabo en aulas de distintas partes del planeta, lo que justifica su efectividad y la trascendencia que tiene sobre el desarrollo integral de los niños.

En segundo lugar, se plantea una propuesta de intervención enfocada al Primer Curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil, constituido por alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 4 años.

Dicha propuesta didáctica propone distintas actividades subdivididas en función de las fortalezas seleccionadas, concretamente: gratitud, amabilidad, perseverancia, honestidad y respeto.

Se utiliza una metodología activa que desea alcanzar el aprendizaje significativo del alumno, incrementando el conocimiento sobre sus propias fortalezas y el desarrollo de estas.

Por último, se exponen las conclusiones que pretenden englobar los aprendizajes y los aspectos más importantes tratados a lo largo de todo el trabajo.

Considero fundamental integrar la psicología positiva como disciplina transversal en el aula, con objeto de fomentar el desarrollo de aprendizajes que propicien, tanto al alumno como al docente, el alcance de la felicidad y el logro de una vida plena.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo fin de grado es la elaboración de **un programa piloto** de intervención educativa basado en la psicología positiva, a través del que se pretende potenciar el desarrollo de fortalezas personales en la etapa de Educación Infantil.

Para su elaboración se ha llevado a cabo, por un lado, un trabajo con dos procesos:

- a) La fundamentación teórica, centrada en la descripción del concepto, los elementos que componen dicha disciplina y el análisis de diversos estudios realizados en el ámbito escolar.
- b) Y, por otro lado, la creación de un programa de intervención basado en el marco teórico.

A continuación, se exponen los objetivos planteados en cada una de ellas.

Centrándonos en la elaboración **del marco teórico**, se pretende:

- Seleccionar y revisar información perteneciente a distintas fuentes para elaborar correctamente la fundamentación teórica.
- Considerar diferentes estudios e intervenciones basadas en la psicología positiva y aplicadas en el ámbito escolar.
- Conocer los beneficios de la psicología positiva en el desarrollo integral de los niños/as.

En cuanto a la **elaboración del proyecto de intervención educativa**, creado a partir de la base teórica tratada anteriormente, los objetivos que se proponen son:

- Observar las necesidades que plantea el alumnado en cuanto al desarrollo de fortalezas personales y seleccionar aquellas que se considere más interesante trabajar.
- Diseñar un plan en base a dicho desarrollo de las fortalezas elegidas.
- Recopilar y crear material didáctico propio, adaptado a las necesidades individuales de los niños y del programa.
- Crear un programa educativo que pretenda fomentar el desarrollo de fortalezas personales en alumnos pertenecientes al primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3-4 años).

3. JUSTIFICACIÓN

La razón principal que me impulsó a la selección de este tema fue la consideración de que la psicología, y más concretamente la psicología positiva, es una disciplina que tiene una importantísima vinculación con el ámbito educativo y que, por desgracia, cae en el olvido en numerosas ocasiones, pues, tradicionalmente, se priorizan en nuestro sistema educativo los aprendizajes cognitivos por encima de los emocionales y personales.

Por todo ello, creo que es extremadamente necesaria una reforma en el sistema educativo que integre las emociones, por encima de la adquisición de conceptos o conocimientos teóricos, a los que, tradicionalmente se dedica la mayor parte del tiempo y esfuerzo tanto de enseñantes como de alumnos.

En todas las etapas educativas y, más concretamente, en Educación Infantil, el desarrollo emocional es uno de los principales elementos que potencian el progreso global del niño. Razón por la cual, considero que es de gran importancia trabajar el desarrollo de fortalezas, virtudes y emociones positivas en el aula desde edades tempranas.

Tal y como podemos observar en el Currículum de Educación Infantil, la finalidad principal de esta etapa es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, para que lleguen a tener una imagen positiva de sí mismos y adquieran autonomía personal.

¿Por qué desatendemos la competencia emocional, inmersos en el resto de los aprendizajes si, tal y como dijeron “No es posible separarse de las emociones, pero sí aprender a entenderlas de un modo más inteligente”? (Dalai- Lama y Ekman, 2009).

Con el convencimiento de que la idea contenida en la afirmación anteriormente citada tiene un amplio recorrido en la escuela del siglo XXI, he decidido elaborar una propuesta didáctica que pretende impulsar el desarrollo de fortalezas personales en los niños de 3 y 4 años, con el objetivo de que conozcan las suyas propias y las potencien, facilitando, a largo plazo, el alcance de una vida plena.

El presente TFG, guarda una estrecha relación con las siguientes competencias generales exigibles para otorgar el título de Educación Infantil:

- Poseer y comprender las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
- La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.
- Comprender las complejas interacciones entre la educación y sus contextos, y las relaciones con otras disciplinas y profesiones.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 PSICOLOGÍA POSITIVA

La temática principal que guía este trabajo es la psicología positiva y su aplicación en el ámbito de la Educación Infantil, a través de distintas dinámicas focalizadas en las fortalezas personales. Por ello, considero fundamental tratar el significado del término, su nacimiento y los elementos claves que lo forman.

4.1.1 Definición

Haciendo un repaso en el tiempo, podemos encontrar una de las primeras menciones a este término en el libro de Abraham Maslow “Motivation and Personality” publicado en 1954.

Considero interesante destacar uno de los párrafos expuestos en dicho libro, ya que define a la perfección el impulso principal que dio pie al surgimiento de esta nueva disciplina:

“La ciencia de la psicología ha tenido mucho más éxito en el lado negativo que en el positivo. Nos ha revelado mucho sobre las deficiencias del hombre, su enfermedad, sus pecados, pero poco sobre sus potencialidades, sus virtudes, sus aspiraciones alcanzables o su altura psicológica total” (Maslow, 1954, p.354).

También podemos encontrar referencias al término en la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien definía la salud como “un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía” (Who, 1948).

Centrándonos en las definiciones más recientes, se trata de una rama de la psicología, denominada por algunos autores como psicología salutígena, que tuvo su mayor difusión en 1998, momento en el que Martin Seligman realizó un discurso presencial ante la Asociación Americana de Psicología, con la premisa principal de lograr un cambio importante en la rama (Seligman, 1999), ampliando el foco de la Psicología Clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Lee Duckworth, Stenn y Seligman, 2005).

Por ello, dicho autor cerró su discurso añadiendo que “hemos olvidado nuestro objetivo primigenio que es el de hacer mejor la vida de todas las personas, no solo de los enfermos mentales” (Seligman, 1998).

Hasta el momento, tanto la Administración de Veteranos (1946) como el Instituto Nacional de Salud mental (1947), habían convertido la psicología en una disciplina únicamente curativa basada en la ideología de enfermedad.

En consecuencia, el objetivo fundamental de la psicología positiva era enfatizar las cualidades que llegan a mantenerse en el tiempo y posibilitan a todas las personas alcanzar el bienestar

mejorando su calidad de vida y previniendo la aparición de trastornos mentales y patologías (Molony y Henwood, 2010).

Dicha disciplina propone ampliar el interés, más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Lee Duckworth, Stenn y Seligman, 2005), centrándose en la prevención y construcción de cualidades positivas, apoyadas a su vez en características psicológicas positivas.

Podría resumirse como el paso de la prevención, término relacionado con la enfermedad y la patogénesis, a la promoción, término relacionado con la salud y la salutogénesis (Noack, 1987).

Todo ello verifica la necesidad de contemplar e integrar ambos aspectos, positivos y negativos, interactuando con las demás ramas de la Psicología para lograr dar tratamiento a la enfermedad mental y a su vez, realizar prevención efectiva ante las mismas (Wong, 2011).

Otro de los rasgos característicos que no podemos olvidar, es el expresado por Pawesky (2016), quien establece dos significados diferentes de positivo: uno de ellos, más tradicional, relacionado con la presencia de algo que por su cualidad es positivo, como puede ser la serenidad, la alegría, las relaciones positivas...y otro más novedoso, relacionado con la preferencia, con aquello que es valioso y tiene un sentido de progreso o proliferación.

Centrándonos en una de las definiciones aportadas por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) la psicología positiva se basa en la valoración subjetiva de diversas experiencias: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y flujo y felicidad (en el presente).

Podríamos clasificar en tres niveles sus principales postulados y objetivos: Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006).

- **Metapsicológico:** Defiende que el estudio de la salud, la realización y el bienestar es tan meritorio como el estudio de la enfermedad, la disfunción y la angustia.
Se basa en la idea de que la psicología positiva enfatiza lo positivo a expensas de lo negativo (Held, 2004; Lazarus, 2003).
- **Pragmático:** Pretende comprender los factores que facilitan el funcionamiento óptimo, así como los que lo impiden.
Los procesos de interés para la psicología positiva pueden definirse como aquellos ingredientes psicológicos (por ejemplo, fortalezas y virtudes) que conducen a la buena vida, o igualmente los obstáculos para llevar una buena vida (por ejemplo, una vida de significado y realización) (King, Eells y Burton, 2004; King y Napa, 1998).

- **Integrativo:** Defiende que los elementos no son distintos ni están separados, sino que existe una fundamental interacción entre ellos.

4.1.2 Nacimiento y antecedentes

Como he expresado en el párrafo anterior, el movimiento humanista, encabezado por Abraham Maslow y Carl Rogers, supuso la recuperación de la visión positiva del ser humano, enfrentándose a las corrientes principales de la época: conductismo y psicoanálisis.

Por ello, podríamos decir que la primera definición de psicología positiva a lo largo de la historia vino en manos de Maslow (1954).

Pero si echamos la vista aún más atrás, nos daremos cuenta, de que el interés en estudiar el bienestar y la vida satisfactoria se remonta a la Grecia clásica e incluso a Aristóteles con sus escritos sobre la eudaimonia.

En consecuencia, la psicología positiva, como la mayoría de las disciplinas científicas, ha sufrido distintas oleadas a lo largo de la historia.

- a) El primero de ellos tuvo un énfasis particular en el estudio exclusivo del *lado brillante de la naturaleza humana* (Lomas e Ivtzan, 2015; Wong, 2011) ya que surgió como una antítesis a la Psicología tradicional, centrada en las patologías y los problemas.

Como expresan Seligman y Csikszentmihalyi (2000), antes de la Segunda Guerra Mundial, la Psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer las vidas de las personas más plenas e identificar y alimentar el talento.

Este aspecto generó numerosas críticas en base a dos elementos principales: la enorme carga teórica y especulativa que no contaba con la contrastación necesaria y, por otro lado, la focalización exclusiva en los rasgos psicológicos positivos.

Para algunos autores como Lomas e Ivtzan (2015), las críticas supusieron un fuerte impulso que permitió alcanzar una nueva fase de madurez y desarrollo.

- b) “Segunda Ola” de la Psicología Positiva (Held, 2004).

El aspecto principal de esta nueva fase fue la asunción de que la relación entre lo positivo y negativo no tiene por qué ser opuesta, sino que ambos elementos se conectan a partir de un proceso de tesis-antítesis-síntesis. Por ello, algunas emociones no tan placenteras como la tristeza o la inquietud también pueden ser importantes en el proceso de consecución del bienestar (Salanova y Llorens, 2016).

Dichos aspectos son especialmente relevantes en el entorno escolar, ya que permiten estudiar, entre otras cosas, las habilidades cotidianas que facilitan el día a día. Algunos de ellos son: la humildad (Tagney, 2002), la compasión (Cassell, 2002), el perdón (McCollough y Witvliet (2002), la gratitud (Emmons, 2002) o la prudencia (Haslan, 2004).

4.1.3 Bienestar

Uno de los aspectos principales que pretende estudiar y desarrollar la psicología positiva, aunque no el único, son las bases del bienestar psicológico, llamado anteriormente felicidad (Hervás, 2009).

Dicho interés se remonta a la Grecia clásica e incluso a tiempos anteriores. Por ello, algunos autores como Peterson (2006) defienden que la psicología positiva tiene un corto pasado pero una larga historia.

Como he expresado en apartados previos, desde mediados del siglo pasado, la OMS (Organización Mundial de la Salud), comenzó a definir la salud como “un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía” (Who, 1948).

Por todo ello, se considera que el bienestar tiene una importancia fundamental en el desarrollo positivo de las personas.

4.1.3.1 Modelos de bienestar

A raíz de este concepto tan arraigado en la psicología positiva como es el bienestar, se han creado distintos modelos que han ido evolucionando a lo largo de la historia. En ellos, los autores pretendían definir de forma cada vez más exhaustiva el concepto, detallando las vías, ingredientes o ámbitos a partir de los cuales se alcanzaba la verdadera felicidad.

Uno de los primeros estudios centrados en este concepto fue el realizado por Jahoda (1958) quién incluyó distintas características que definían un estado de salud mental positiva.

- **Modelo de Ryff**

Inspirándose en el modelo de Jahoda (1958), Ryff (1989) creó uno nuevo, con el objetivo de poder definir la Salud Mental Positiva (Ryff, 1989, 1995; Ryff y Singer, 1998), al que llamó Modelo de Ryff.

Dicha autora definió el bienestar como el reflejo de un funcionamiento psicológico óptimo (Hervás, 2009) y propuso una serie de dimensiones, que, adquiridas en dicho nivel, garantizarían el bienestar de las personas.

Estas fueron: control ambiental, crecimiento personal, propósito en la vida, autonomía, autoaceptación y relaciones positivas con otros.

El comportamiento de este y de otros modelos refleja que la salud mental positiva es relativamente independiente de la salud mental negativa (Keyes, 2005).

▪ **Modelo de Keyes y López**

Posteriormente, Keyes y López (2002) propusieron un nuevo modelo que distingue tres ámbitos diferentes para operativizar la salud mental positiva, concretamente:

1. **Bienestar subjetivo:** Que se logra en el momento en el que se adquiere un alto nivel de afecto positivo, bajo de afecto negativo y una elevada satisfacción vital.
2. **Bienestar psicológico:** En el que se incorporan las seis dimensiones propuestas por Carol Ryff.
3. **Bienestar social:** Novedad incorporada por Keyes.

Además, dicho modelo se centra en la satisfacción del individuo con su entorno cultural y social, es decir, en qué medida la persona mide su entorno como positivo y satisfactorio.

Por ello, los autores establecieron cinco dimensiones diferentes:

- **Coherencia social:** Percepción de que el mundo social tiene lógica.
- **Integración social:** Sentirse parte de la sociedad.
- **Contribución social:** Considerar que las contribuciones de uno mismo son valiosas para la sociedad.
- **Actualización social:** Creer en la sociedad como marco en desarrollo constante.
- **Aceptación social:** Tener actitudes positivas hacia el resto de las personas.

▪ **Modelo de las tres vías hacia la felicidad de Seligman**

Se trata de un modelo propuesto por Martin Seligman (2003), a partir del cual se muestran las diversas vías que, según el autor, a pesar de no tener por qué ser exclusivas, conducen al bienestar y la felicidad. Estas son:

- a. **Vida placentera** (*pleasant life*): Basada en las emociones positivas del pasado, el presente y el futuro.
- b. **Vida comprometida** (*engaged life*): Centrada en la puesta en práctica de las diversas fortalezas personales. Alcanzando el estado de “flow”.
- c. **Vida significativa** (*meaningful life*): Incluye el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo.

Dicha propuesta no se llegó a considerar como modelo, sino como una forma de estructurar inicialmente la investigación realizada en este campo y de proyectarla hacia el futuro (Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

Años más tarde, el mismo autor publicó un nuevo libro llamado *La vida que florece: Una nueva concepción visionaria de la felicidad y el bienestar* (Seligman, 2011). En él revisa el modelo creado en 2002, anunciando la teoría del bienestar bajo un nuevo **modelo PERMA** del que ya he hablado anteriormente y que establece cinco elementos esenciales para alcanzarla:

1. Las **emociones positivas** (*positive emotions*)
2. El **compromiso** (*engagement*)
3. Las **relaciones positivas** (*positive relations*)
4. El **significado de la vida** (*meaning*)
5. La **autorrealización o autopercepción de logros** (*accomplishment*)

▪ **La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan**

Según esta teoría, el bienestar psicológico es la consecuencia de un funcionamiento psicológico óptimo (Rogers, 1963), por lo que no tendría relación con la experimentación de situaciones placenteras, generadoras de afecto positivo pasajero (Ryan y Deci, 2001).

Los nutrientes básicos esenciales para el bienestar serían las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000), de tal forma que, un déficit en alguna supondría un menor bienestar y un mayor nivel de afecto negativo.

También plantean la idea de que las experiencias de privación podrían generar *necesidades substitutivas o motivos compensatorios* para reducir la sensación de insatisfacción (Deci y Ryan, 2000). Dichas necesidades substitutivas pueden ser muy negativas a largo plazo ya que incitarán a la persona a valorar en exceso las metas compensatorias, obviando la satisfacción de necesidades básicas.

Muchas de las hipótesis creadas por estos autores han sido validadas en la última década.

Por ejemplo, el hecho de que las personas que muestran mayor satisfacción en las necesidades básicas presentan mayores niveles de bienestar cotidianos (Sheldon, Ryan y Reis, 1996; Reis et al., 2000).

También se ha comprobado que es más importante la existencia de equilibrio en la satisfacción de las necesidades que, un alto nivel de satisfacción en alguna de ellas (Sheldon y Niemiec, 2006).

4.1.4 Elementos clave

Desde los inicios, Seligman (2003), planteó tres pilares fundamentales de la psicología positiva, concretamente: las emociones positivas, las fortalezas personales (rasgos de personalidad positivos que se incluyen en virtudes), que constituyen dos elementos clave para nuestro bienestar, y, por último, las instituciones positivas.

Posteriormente, diversos autores como Peterson (2006), añadieron un nuevo bloque: las relaciones positivas. Además de la premisa de que dichos elementos son complementarios a la persona, ya que aquellos que son capaces de utilizarlos, registrarán una mayor satisfacción vital.

En los siguientes párrafos describiré los distintos elementos que conforman la psicología positiva, dando una visión individualizada de cada uno de ellos.

4.1.4.1 Fortalezas personales

Se trata de uno de los principales elementos de estudio de la psicología positiva, corriente que parte del análisis de las debilidades y de las fortalezas inherentes a los individuos y a los contextos (Casullo y Fernández Liporace, 2006).

Peterson y Seligman (2004), utilizan el término “fortalezas humanas” haciendo referencia a las características, manifestaciones psicológicas o recursos positivos de la persona.

Es decir, se trata de los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes (Giménez, 2010; Giménez, Vázquez, y Hervás, 2010; Vázquez y Hervás, 2008, 2009). Siendo las virtudes, elementos universales que reflejan rasgos positivos de la personalidad para alcanzar una buena vida (Peterson y Seligman, 2004).

Conocer y comprender su origen es esencial, ya que permite poner nombre y comenzar a desarrollar teorías que, de otra forma, se obviarían o se interpretarían como procesos negativos (Avia y Vázquez, 1998).

Por ello, el objetivo principal de su estudio es destacar los distintos recursos de las personas y aprovecharlos, confiando en que muchas de sus debilidades se reducirán al localizar el crecimiento en sus cualidades naturales (Hervás, 2009).

Peterson y Seligman (2004) proponen seis “virtudes generales” que consideran presentes en todas las culturas (sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia) y que se descompondrán, posteriormente, en las tan nombradas 24 fortalezas de carácter.

Además, ambos autores establecen dos características que poseen las 24 fortalezas seleccionadas y que deberían poseer todas aquellas que se vayan añadiendo a lo largo de la historia:

1. Que sean **medibles**, es decir, que se pueda desarrollar algún instrumento que permita medirlas.
2. Que sean **educables**, susceptibles de desarrollarse a través del aprendizaje.

▪ **Proyecto VIA**

El proyecto VIA fue el proyecto de investigación para la identificación y clasificación de las fortalezas más actual, por lo que posteriormente hablaré sobre su elaboración, los criterios que lo conforman y su respectiva comparación con el DSM.

- **¿Qué es?**

El proyecto *Values in Action (VIA)* está destinado a ser un *Manual de Diagnóstico y Estadística de la psicología (DSM)* que haga posible la creación de una ciencia de las fortalezas humanas, proporcionando a los psicólogos formas de pensarlas, nombrarlas y medirlas (Peterson y Seligman, 2003).

Se trata de una clasificación basada en una larga tradición filosófica centrada en las fortalezas y virtudes humanas que pretende definir las virtudes valoradas en la mayoría de las culturas y subdividirlas (especificando instancias de dichas virtudes), a partir de criterios de inclusión y exclusión que permitan distinguir varias fortalezas entre sí (Peterson y Seligman, 2003).

Tal y como expusieron Peterson y Seligman (2003), el esquema de clasificación no es exclusivamente horizontal, sino que también es vertical ya que la gran diversidad de virtudes produce la necesidad de crear una jerarquía que permita explicar cuándo debe manifestarse una virtud u otra.

Se excluyen de la clasificación los talentos, habilidades y aquellas características que no son valoradas de forma general en todas las culturas, como pueden ser la limpieza, el silencio...

El objetivo principal que pretende saldar es la creación de una clasificación consensuada, con diversos enfoques asociados a la evaluación que permitan la comunicación dentro de los grupos de profesionales y entre el público general, proporcionando un vocabulario común de rasgos positivos medibles, de la misma forma que el DSM y el ICD han dado forma a la psiquiatría, la psicología clínica y el trabajo social, proporcionando una forma de hablar sobre lo negativo.

Otro de los objetivos que satisface dicha clasificación es la identificación y creación deliberada de instituciones que aboguen por la difusión de la psicología positiva y sus diferentes formas (Peterson y Seligman, 2003).

Dentro del proyecto VIA existen diversos instrumentos. El más utilizado en la actualidad es el *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS), centrado en la evaluación de las fortalezas de carácter (Ruch, T. Proyer, Harzer, Park, Peterson y Seligman, 2010).

Se trata de un cuestionario de autoinforme, integrado por 240 ítems (10 por fortaleza), a partir del cual, Peterson y Seligman (2004) tomaron datos de más de 150,000 participantes, comparando los resultados en 54 países.

También les sirvió para descubrir en 2006 que ciertas fortalezas estaban en gran medida vinculadas con la superación de determinados trastornos o enfermedades, tanto físicas como psíquicas (Peterson, Park y Seligman, 2006).

Otro de los instrumentos característicos es el VIA-Youth o VIA-Child, una publicación reciente de Park y Peterson (2005, 2006) que pretende adaptar la versión alemana del VIA-IS a participantes en edades comprendidas entre 10 y 17 años.

Está formado por 198 ítems, 7-9 por fortaleza, que se valoran a partir de una escala de 5 puntos, siendo 1 “no me gusta en absoluto” y 5 “me gusta mucho”.

Una vez tratados los objetivos que impulsaron el surgimiento del proyecto VIA y algunos de los instrumentos que se han desarrollado a partir de su creación, considero fundamental hablar brevemente sobre los distintos autores que participaron en su elaboración.

El nacimiento de la Clasificación VIA supuso la colaboración de un gran número de autores muy diferentes. La lluvia de ideas inicial involucró a diversos académicos como Donald Clifton, Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Daniel Robinson, Martin Seligman y George Vaillant quienes crearon una primera lista de fortalezas humanas.

Más adelante, se unió Christopher Peterson para la finalización de la lista inicial que se presentó en varias conferencias de psicología positiva (Peterson y Seligman, 2003).

De tal forma que, el marco que define y conceptualiza las fortalezas que estructuran el manual fue ideado principalmente por Peterson y Seligman. Aunque no podemos olvidar la importancia de la colaboración de Marcus Buckingham, de la Organización Gallup, en la relación entre la Clasificación VIA y el trabajo de Gallup sobre temas laborales.

Finalmente, la distribución creada por el Values in Action Institute on Character a principios de la década de 2000 fue la siguiente:

SABIDURIA	VALOR	HUMANIDAD	JUSTICIA	TEMPLANZA	TRASCENDENCIA
Creatividad	Valentía	Amabilidad	Justicia	Perdón	Apreciación de la belleza y
Curiosidad	Honestidad	Amor	Liderazgo	Humildad	excelencia
Juicio	Perseverancia	Inteligencia	Trabajo en	Prudencia	Gratitud
Amor de	Ánimo	social	equipo	Autorregulación	Esperanza
aprender					Humor
Perspectiva					Espiritualidad

- Criterios

Para comenzar, podríamos decir que la clasificación VIA se subdivide en tres procesos diversos: (Peterson y Seligman, 2003)

1. Esquema de clasificación general, basado en las distinciones entre virtudes, fortalezas e instituciones.
2. El proceso mediante el cual se filtra la entrada de nuevas fortalezas.
3. Criterios de inclusión y exclusión de fortalezas.

Este último proceso, centrado en los criterios de inclusión y exclusión, fue propuesto por Peterson y Seligman (2003). Es fundamental, ya que nos permite diferenciar entre las fortalezas incluidas en la clasificación y aquellas que no lo están.

Los 10 criterios que incluye son los siguientes:

❖ **Criterio 1. La fortaleza debe contribuir a diversas realizaciones que comprendan la buena vida para uno mismo y para el resto.**

El principal debate en torno a este criterio se centra en la idea de ser capaz de diferenciar el sentimiento de cumplimiento o realización (fulfillment) que refleja un gran esfuerzo, con el de placer momentáneo.

❖ **Criterio 2. A pesar de que las fortalezas pueden producir resultados deseables, cada una se valora moralmente por sí misma, incluso en ausencia de resultados beneficiosos obvios.**

Se centra en el hecho de que las fortalezas producen más que su propia recompensa, ya que su ejercicio reduce la probabilidad de angustia y fomenta resultados tangibles como bienestar subjetivo, aceptación de uno mismo, salud física y mental...

Por esta razón, las fortalezas han aparecido en todas las culturas y han sobrevivido a lo largo del tiempo.

❖ **Criterio 3. La exhibición de una fortaleza por parte de una persona no disminuye la potencialidad de otras personas cercanas.**

Lo que quiere decir que se puede crear admiración hacia otra persona, pero no celos, ya que todos pueden aspirar a adquirir este tipo de características.

Considera una ganancia colectiva la actuación de una persona en concordancia con sus fortalezas.

❖ **Criterio 4. Ser capaz de expresar felizmente la parte negativa de una fortaleza va en contra de considerarla fortaleza de carácter.**

Se considera que una persona con tesoro puede expresar la cara opuesta de una fortaleza, de manera tanto deseable como indeseable; el problema es la facilidad con la que puede hacerse y las consecuencias que arrastra.

❖ **Criterio 5. Una fortaleza debe manifestarse en el rango del comportamiento de un individuo (pensamientos, sentimientos y / o acciones) de tal manera que pueda evaluarse.**

Las fortalezas difieren en torno a dos términos: ser tónico (constante), es decir, mostrar dicha fortaleza en diversos entornos, lo que facilita su evaluación. O, por el contrario, ser fásico, lo que quiere decir que aumenta o disminuye en función del contexto, ya que solo es relevante en alguno de ellos.

❖ **Criterio 6. La fortaleza se diferencia de otros rasgos positivos descritos en la clasificación y no puede descomponerse en ellos.**

Las fortalezas tienen una estructura completa en sí mismas y no pueden descomponerse en otros rasgos positivos.

❖ **Criterio 7. La fortaleza de una persona se materializa en modelos consensuales.**

Se basa en la idea de que la forma en la que la cultura resalta las fortalezas es a partir de historias, parábolas, lemas, canciones... que representan a personas portadoras de un determinado rasgo positivo (por ejemplo, Burrell, 1997; Kilpatrick, Wolfe y Wolfe, 1994).

❖ **Criterio 8. Existencia de personas prodigiosas poseedoras de dicha fortaleza.**

Los autores no consideran que esta sea una característica aplicable a todas las fortalezas, pero lo tratan como un criterio adicional.

Entorno a este criterio se generaron tres premisas:

1. Dichos logros prodigiosos no son espontáneos, sino que se desarrollan en diversas etapas. La diferencia es la rapidez entre unos individuos y otros.
2. Es fundamental la instrucción para que los prodigios logren alcanzar su nivel.
3. Tristemente, las personas prodigiosas pueden no convertirse en modelos de virtud.

❖ **Criterio 9. La existencia de personas que muestran, selectivamente, la ausencia total de fortalezas.**

Este criterio nace de una discusión de Gardner (1983) sobre inteligencias múltiples. Utilizan el término “character imbeciles” para hacer referencia a la existencia de personas completamente desprovistas de una u otra fortaleza.

❖ **Criterio 10. La sociedad en general proporciona instituciones que permiten cultivar y mantener la práctica de diversas fortalezas.**

Se trata de un criterio sugerido por Erikson (1963) en una discusión sobre las etapas psicosociales y las virtudes que resultan satisfactorias.

Afirman que las fortalezas y virtudes pueden cultivarse, a pesar de que los orígenes de la persona tengan una gran influencia.

- **Comparación DSM**

El proyecto VIA se centra en las fortalezas, de la misma forma que el DSM lo hace en los trastornos.

El diagnóstico completo del DSM señala diversos tipos de trastornos: clínicos (Eje I), de personalidad y desarrollo (Eje II), afecciones médicas (Eje III), factores estresantes predominantes (Eje IV) y el nivel global de funcionamiento (Eje V). Focalizándose demasiado en los síntomas transitorios y descuidando el entorno y la cultura del individuo (Peterson y Seligman, 2003).

Por el contrario, tal y como exponen Peterson y Seligman (2003), la Clasificación VIA incluye diversos criterios basados en el comportamiento de las fortalezas de carácter, lo que permite desarrollar dispositivos de evaluación centrados en las virtudes de las personas y sus vidas.

Por todo ello, es multiaxial y dirige la atención no solo a las fortalezas sino también a los talentos, habilidades y a las condiciones que activan y desactivan dichas fortalezas, lo que permite tener en cuenta las diferencias individuales.

Como se ha demostrado en diversos estudios de los que hablaré posteriormente, la psicología positiva es clave en la promoción del bienestar de las personas. Por ello, considero que trabajar

y potenciar las fortalezas desde edades tempranas debería ser un objetivo prioritario para el sistema educativo, enfocado a mejorar la calidad de vida del alumnado a corto y largo plazo.

A continuación, describiré brevemente las fortalezas que he seleccionado para su posterior intervención en el aula, concretamente gratitud, respeto, amabilidad, perseverancia y honestidad, y las razones de su selección.

- **Gratitud**

Según la clasificación de virtudes y fortalezas creada por Peterson y Seligman (2004), la gratitud es una de las fortalezas que forman la virtud de la espiritualidad o trascendencia.

Park y Peterson (2006), observaron que, de las veinticuatro virtudes, esta era la más relacionada con la satisfacción de la vida.

Remontándonos al pasado, una de las primeras referencias que encontramos sobre este concepto, a pesar de que las últimas investigaciones no la han corroborado, es la de Klein (1957), quien expresó en su libro *“Envidia y gratitud”* que la gratitud surgía en los primeros estadios de la infancia, pero solo si la envidia no impedía su desarrollo.

Un año más tarde, Heider (1958), afirmó el hecho de que las personas se sienten agradecidas cuando reciben un beneficio intencionado por parte de otra persona.

Durante estos primeros años surgieron dos vertientes en función de las consideraciones que se tenían sobre el término:

Unos la consideraron fundamental para el mantenimiento de las obligaciones de reciprocidad entre las personas (Gouldner, 1960; Simmel, 1950), mientras que otros, lo consideraron evolutivamente adaptativo, por el hecho de que obliga a las personas a mantener una orientación prosocial en respuesta a un comportamiento altruista (Schwartz, 1967; Trivers, 1971).

Podemos encontrar diversas definiciones referidas a este concepto en función de los autores.

Según la Real Academia Española de la Lengua (2020), es el “sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera”.

Es decir, la gratitud surge a partir de la percepción de que otra persona ha tenido la intención de promover nuestro bienestar personal, mediante un regalo, ayuda o beneficio (Bono, Emmons y McCullough, 2004). De tal forma que, la respuesta del receptor dependerá de la manera en que se dé el regalo y de cómo lo reciba y valore (Lazarus y Lazarus, 1994).

En función del punto de vista en el que nos centremos, encontraremos definiciones ligeramente distintas. Por un lado, desde el punto de vista **ético**, se trata de una virtud moral que denota buen

comportamiento (McCullogh, Kilpatrick, Emmons y Larson, 2001), lo cual obliga a agradecer por mandatos impersonales los beneficios recibidos (Blumendfeld, 1962).

Por otro lado, realizando un análisis **psicológico**, definimos la gratitud como una reacción consciente de un sujeto que recibe un favor de un dador, o de otra persona, y que se expresa a través del agradecimiento (Blumenfeld, 1962).

Abarca tres aspectos principales (Lazarus y Lazarus, 1994):

1. El reconocimiento de que alguien ha tenido la intención de beneficiarnos.
2. La apreciación expresada en agradecimiento.
3. La necesidad o motivación de retribuir el beneficio

Dicha propuesta fue posteriormente analizada y actualizada por McCullogh et al. (2001), quienes establecieron tres funciones que la gratitud cumpliría en el dominio moral. Estas son:

1. **Barómetro moral:** Proveyendo al beneficiario de la información afectiva que supone la percepción de que una persona ha tenido una actitud prosocial hacia ellos.
2. **Motivador moral:** Estimula al beneficiario a comportarse de manera prosocial posteriormente.
3. **Reforzador moral:** Fomenta el desarrollo de acciones prosociales de la persona beneficiada.

De tal forma que, el sentimiento de agradecimiento consciente de retribuir lo que recibimos, no se produce por cortesía ni por presión externa, sino por una genuina obligación moral (McCullogh et al., 2001).

Según Emmons, McCullough y Tsang (2003), se experimenta gratitud cuando:

- a. Se obtiene un beneficio que es evaluado como positivo.
- b. Ese beneficio no se ha conseguido por el esfuerzo propio.
- c. El beneficio ha sido otorgado intencionalmente por un benefactor.

Las distintas experiencias que he vivido en el aula me han permitido observar la necesidad de trabajar esta fortaleza con los niños de Educación Infantil, ya que considero que, en la mayoría de los casos, no son conscientes de las acciones que los adultos y las personas de su alrededor hacen por ellos, considerándolas rutinarias, lo que impide que valoren su importancia.

Desarrollar actividades enfocadas en dicha fortaleza, permitirá al alumnado identificar situaciones de gratitud en su vida cotidiana, incrementarla y aprender fórmulas de agradecimiento; Incentándoles a apreciar lo que los miembros de su entorno hacen por ellos y a valorar las acciones que ellos mismos hacen por los demás.

- **Amabilidad**

Una vez tratada la gratitud, la siguiente fortaleza que trabajaremos en las actividades es la amabilidad.

La amabilidad es, según la clasificación de virtudes y fortalezas creada por Peterson y Seligman (2004), una fortaleza que junto con el amor y la inteligencia social componen la virtud de humanidad.

La humanidad engloba las fortalezas interpersonales, es decir, aquellas que se manifiestan en las relaciones afectuosas con los demás.

Según la definición que el proyecto VIA (2000) ofrece, significa ser amable, generoso y compasivo con los demás. Estar presente en la vida de alguien, escuchar su sufrimiento, apoyarlo, cuidarlo.

La RAE define este término como la cualidad o acción de amable. Siendo amable un adjetivo que describe lo afable, complaciente, afectuoso.

Está compuesta por tres elementos principales (Otake, Shimai, Tanakka-Matsumi, Otsui y Fredrickson, 2006):

1. La motivación de ser amable con otros.
2. El reconocimiento de la amabilidad en otros.
3. La puesta en práctica de conductas amables en la vida cotidiana.

Los elementos citados anteriormente justifican la razón por la cual considero importante trabajar la amabilidad con los niños de 3 a 6 años.

Me parece una manera muy útil de potenciar el aprendizaje de fórmulas para pedir permiso en distintas situaciones, maneras de ayudar, cuidar, integrar al resto de sus compañeros y de sentirse integrados, lo cual es fundamental teniendo en cuenta que la socialización constituye uno de los pilares más fuertes del desarrollo en esta etapa.

- **Perseverancia**

Una vez tratadas la gratitud y la amabilidad, la siguiente fortaleza que trabajaremos en el aula a partir de la propuesta didáctica es la perseverancia.

La RAE (2020) define dicho concepto como la “acción y efecto de perseverar”, es decir, de “mantenerse constante en la prosecución de lo comenzado, en una actitud o en una opinión”.

Si estudiamos la presencia de dicha fortaleza en las distintas clasificaciones, podemos encontrar una ligera diferencia.

Por un lado, según la clasificación de virtudes y fortalezas realizada por Peterson y Seligman (2004), formaría parte de la virtud del valor y podríamos clasificarla como una subfortaleza, que junto con la honestidad constituirían la fortaleza de integridad.

Por otro lado, centrándonos en la clasificación del proyecto VIA (2000), se trata de una fortaleza englobada dentro de la virtud de valor o coraje, definida como la capacidad de perseverar en el plan de acción, a pesar de los obstáculos. Es decir, de sacar las cosas hacia delante, superando los pensamientos de darse por vencido.

La perseverancia ayuda a forjar una mayor confianza en uno mismo y en la posibilidad lograr objetivos y éxitos futuros.

Consta de dos vectores principales (VIA 2000):

1. Esfuerzo para enfrentarse a la tarea.
2. Dedicarle tiempo para lograr el objetivo marcado.

Considero necesario trabajar esta fortaleza en el aula de infantil ya que, en muchas ocasiones, los niños a estas edades tienden a evitar hacer una actividad o seguir una dinámica por el hecho de considerar que no saben hacerla o que no son buenos en según qué área o habilidad requerida.

Son muy comunes comentarios del tipo “no puedo” o “no sé hacerlo”, por lo que impulsarles a intentarlo sin rendirse, a confiar en sus posibilidades y cumplir sus compromisos, es fundamental y producirá resultados muy positivos a largo plazo, como la mejora en sus habilidades, talentos y recursos.

- **Honestidad**

Como he tratado anteriormente, la honestidad es una fortaleza englobada en la virtud del valor, pero, en función de la clasificación en la que nos centremos, podremos encontrarla como subapartado de la fortaleza de integridad (Peterson y Seligman, 2004), o, por el contrario, como un elemento que, junto con la valentía, la perseverancia y el ánimo, constituirían la virtud del valor o coraje (Proyecto VIA,2000).

Se trata de la capacidad de asumir la responsabilidad correspondiente sobre nuestros sentimientos y acciones. No solo diciendo la verdad, si no también, siendo una persona íntegra, actuando de forma genuina y auténtica sin aparentar algo que no es (Proyecto VIA, 2000).

La RAE (2020) define dicho concepto como la “cualidad de ser honesto”, es decir, de ser “decente o decoroso”.

En muchas ocasiones, tanto los niños como los adultos, tendemos a buscar vías poco lícitas para evitar, por mera supervivencia, una consecuencia indeseada.

Por ello, considero necesario trabajar esta fortaleza desde edades tempranas, potenciando el valor de la verdad, de ser fiel a nuestros propios pensamientos y sensaciones. Conociendo los efectos positivos que tiene para uno mismo, razonar, comprender y defender nuestras acciones, e ideas, independientemente del contexto y de las causas externas.

- **Respeto**

Tal y como dijeron Guevara, Zambrano y Evies (2007), enseñar valores a los niños se hace imprescindible para que en el futuro puedan vivir en una sociedad tolerante y cohesionada, y con una personalidad firme y madura.

Escámez y Gil (2001) definen la responsabilidad como “la posibilidad que la persona tiene de actuar moralmente”.

Dichos valores morales son construidos e interiorizados y posibilitan el proceso de socialización del niño, que consiste en el aprendizaje de saber distinguir lo correcto de lo incorrecto (González y Padilla, 1992).

Los niños de 3 a 6 años adoptan, paulatinamente, la perspectiva del otro y esa adopción es la que posibilita una conducta prosocial (Monsalvo y Guaraná, 2008).

Por todo ello, considero que el respeto es un valor necesario para alcanzar la amabilidad y otras fortalezas como el civismo, por lo que debería desarrollarse en las personas, con el objetivo de construir una sociedad mejor, en la que la violencia, la agresión, la discriminación o el abuso no existan, haciendo mejor y más completo el desarrollo del bienestar social (Narváez (S/A), citado por Terán, M.A., Pérez, P.S., & Sánchez, S.K, 2019).

4.1.4.2 Emociones positivas

Las emociones positivas son uno de los elementos que, junto con las fortalezas personales y las instituciones, conforman la psicología positiva.

A continuación, hablaremos sobre la definición de estas, sus beneficios, la teoría de la ampliación y construcción y la importancia de promoverlas en la escuela.

Las emociones positivas son un tópico que, a pesar de ser un importantísimo factor de protección en situaciones de adversidad, encargado de optimizar la salud y el bienestar y

construyendo recursos personales (Fredrickson et al., 2008), ha sido explorado recientemente en la literatura psicológica (Holder y Coleman, 2008; Park y Peterson, 2006).

Por esta razón, si repasamos los programas de promoción en salud mental que se han llevado a cabo a lo largo de la historia, aquellos con propuestas diversas para aprender a manejar los estados emocionales negativos son claramente destacables, pero en el caso de la potenciación de los estados emocionales positivos, la existencia de estudios es claramente menor (Godoy, 1999).

Este hecho puede explicarse a partir de la hipótesis de Fredrickson (1998), quien señala que, las emociones positivas, al no representar una amenaza para la vida, producen que el interés en su estudio disminuya en comparación con las negativas, que si lo suponen.

Lo que produjo que, algunos autores como Casullo y Fernández (2006) plantearan que el interés principal de la psicología positiva se basa en comprender y explicar de qué manera y por medio de qué mecanismos, las personas son capaces de desarrollar emociones positivas.

Se trata de un aspecto claramente ligado a la infancia, momento vital en el que el desarrollo emocional se encuentra íntimamente vinculado al sociocognitivo, siendo esencial la identificación y comprensión del estado emocional, tanto propio como ajeno, para lograr construir un vínculo (Greco, 2010).

Además, es en esta etapa cuando comienzan a adquirir esquemas cognitivos- afectivos que sustentan los patrones de comportamiento, convirtiéndose en el futuro en conductas saludables o, por el contrario, en conductas de riesgo para la salud (Greco, 2006).

Estas afirmaciones ponen en evidencia la enorme importancia de tratar los aspectos emocionales desde edades tempranas.

Podemos constatar que las emociones positivas tienen un valor adaptativo fundamental para la especie humana, ya que nos llevan a conectar con el primer tipo de felicidad de corta duración, llamado "*pleasant life*" o "*vida agradable*" que se logra al maximizar las emociones positivas y minimizar las negativas (López, Piñero, Sevilla y Guerra, 2011).

De tal manera que, a partir de los desarrollos teóricos de Fredrickson (citado por Greco, 2010), una emoción se considera positiva si la experiencia subjetiva que produce es percibida como placentera, amplía el repertorio de pensamientos-acciones de la persona, construye recursos personales y un estado de bienestar que podría traducirse como un indicador de salud mental.

Según Frijda (1986), dichas emociones están menos ligadas a tendencias de acción específicas y patrones psicofisiológicos predeterminados que las negativas (Power y Dalglish, 1997).

Este aspecto constituye una de sus grandes virtudes, ya que facilitan el desarrollo de conductas más flexibles, ayudando a ampliar nuestro repertorio (Isen, 1999).

Otra de sus virtudes es el efecto amortiguador del estrés que generan (Fredrickson, Mancuso, Branigan y Tugade, 2000).

En cuanto a la tipología, Seligman (2002), en su libro titulado “La auténtica felicidad” estableció tres tipos de emociones positivas en relación con la felicidad:

- Las **relativas al pasado**: Se generan o fortalecen a partir del convencimiento de que el pasado nos determina.
Generan recursos que facilitan el afrontamiento de situaciones excepcionalmente críticas.
Son: satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad (Seligman, 2002).
- Las **relativas al presente**: Generadas a partir del disfrute de placeres presentes.
Se corresponden con la distinción entre la aspiración a una buena vida (hedonia) o a una vida buena (eudamonia).
Son, según Seligman (2002): alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez.
- Las **relativas al futuro**: Se generan mediante un estilo atribucional optimista, lo cual facilita la capacidad para enfrentarse a las situaciones que están por venir.
Concretamente son: esperanza, fe, confianza y seguridad (Seligman, 2002).

▪ Teoría de la ampliación y construcción

Se trata de una teoría propuesta por Fredrickson (1998,2001).

Su premisa principal establece que las experiencias diarias de emociones positivas se acumulan con el paso del tiempo, construyendo una gran variedad de recursos personales y logrando una transformación de la persona, que ampliará sus conocimientos. Volviéndose más resistente a las dificultades y más competente socialmente (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade, Fredrickson y Barret, 2004).

Esta teoría se reafirma a partir de los estudios de Fredrickson y Joiner (2002), quienes manifestaron que las personas que experimentan emociones positivas presentan un estilo de afrontamiento caracterizado por pensamientos más amplios, lo que permite plantearse los problemas desde perspectivas diferentes y, por lo tanto, encontrar una solución más eficaz alcanzando un mayor bienestar.

Podemos encontrar afirmaciones de lo explicado anteriormente en las hipótesis de diversos autores como Waugh y Fredrickson (2006), quienes establecieron que estas personas

promueven el desarrollo de relaciones de amistad positivas, favoreciendo el aumento de la salud física y mental (Veenhoven, 2005).

▪ **Beneficios e importancia de promoverlas en la escuela**

Existen numerosos beneficios que justifican la importancia de promover este tipo de emociones en la infancia y, por lo tanto, en la escuela.

Podemos destacar los siguientes aspectos que se desarrollan a partir de las intervenciones educativas que pretenden fomentar las emociones positivas (Oros, 2008):

- **Amplían el repertorio de pensamientos**, enriquecen las funciones intelectuales y cognitivas y mejoran el desempeño integral en la escuela (Fredrikson, 2003; Oros, 2008).
- Producen una **revaloración de las circunstancias** externas de manera positiva. Sin ocultar ni evadir los problemas, sino considerando las dificultades como desafíos.
- Promueven el uso de **estrategias para manejar la adversidad**, facilitando que los niños se comporten de manera funcional frente a una amenaza.
- Promueven la perseverancia y la tenacidad frente al fracaso.

Por otro lado, no podemos olvidar que las emociones positivas constituyen un importante recurso psicológico, magnificado en el caso de las personas que se desenvuelven en ambientes desfavorables, ya que protege la salud y la integridad de estas (Posek, 2004).

Lo que quiere decir que las desventajas cognitivas y emocionales, manifestadas por todos los niños, y en mayor medida, por aquellos en situación de riesgo, podrían ser contrarrestadas mediante el fortalecimiento de las emociones positivas (Oros, 2008).

Por todo ello, considero fundamental la realización de intervenciones en el aula que pretendan incrementar el desarrollo de este tipo de emociones, mejorando la calidad de vida de los alumnos/as a medio y largo plazo.

4.1.4.3 Instituciones positivas

Una vez tratadas las fortalezas personales y las emociones positivas, es el turno del último elemento, las instituciones positivas.

“Ubuntu” es un término africano que describe a la perfección este apartado, ya que tal y como expresó Mandela (citado por Romera, 2017), en zulú significa “una persona es una persona a causa de los demás”.

Las instituciones positivas han sido creadas con el objetivo de facilitar el desarrollo de rasgos positivos, que a su vez favorecen el incremento de experiencias subjetivas positivas (Park y Peterson, 2003).

Esto se debe al hecho de que las familias, y más tarde las escuelas (ya que el desarrollo de las habilidades sociales de los niños comienza mucho antes de que entren por primera vez en ellas (Graue, 1999; Ladd, 1996)), juegan un papel fundamental en la promoción del desarrollo evolutivo de los niños, y, por lo tanto, en su desarrollo positivo. Por lo que es necesario preparar el escenario en el que se desenvuelven para lograr una vida de mayor bienestar (Armstrong, Misall, Shaffer y Hojnoski, 2009).

Entre el nacimiento y los 5 años, tiene lugar el periodo de mayor desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, entre las que se encuentran la resolución de problemas y la formación de relaciones saludables (Park y Peterson, 2003).

Pero, la adquisición de todas estas habilidades no se produce de forma aislada, sino que tiene lugar dentro de los diversos entornos donde los niños viven, aprenden e interactúan (Armstrong, Misall, Shaffer y Hojnoski, 2009), concretamente la familia y la escuela.

Las relaciones tempranas positivas, sobre las que tienen una influencia fundamental las instituciones, hacen posible el desarrollo de la confianza, la esperanza, la autoestima y la felicidad.

Y es dentro de este tipo de relaciones seguras, donde los niños aprenden a regular sus propias emociones y a desarrollar relaciones con otros.

Por ello, los niños que experimentan altos niveles de amor en aquellos entornos en los que se mueven, estarán preparados para disfrutar de una vida más feliz y satisfactoria (Armstrong, Misall, Shaffer y Hojnoski, 2009).

En consecuencia, la psicología positiva se ha caracterizado desde siempre por un importante énfasis en las aplicaciones prácticas. Este hecho puede observarse en el Manifiesto Akumal (1999), escrito por varios académicos y expuesto en un encuentro anual sobre Psicología Positiva en México (Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi, y Haidt, 2000).

En él se señalaban distintas aplicaciones prácticas que siguen en vigor hoy en día y que se llevan a cabo en diversas instituciones positivas, también llamadas saludables.

Entre ellas encontramos:

- ✓ Mejora de la educación infantil. A partir del uso de la motivación intrínseca, el afecto y la creatividad en las escuelas.
- ✓ Mejora de la psicoterapia.

- ✓ Mejora de la vida familiar.
- ✓ Mejora de la satisfacción del trabajo.
- ✓ Mejora de las organizaciones (instituciones) y las sociedades.

En conclusión, las instituciones saludables y, más concretamente, la familia y la escuela, son claros protagonistas del desarrollo general de los niños, y, por lo tanto, positivo. Motivo por el cual, en este trabajo se plantean distintas aplicaciones prácticas que pretenden incrementar el desarrollo de fortalezas personales dentro del sistema educativo.

▪ **Importancia de la escuela**

Haciendo un breve repaso a lo largo de la historia de la educación, podemos observar que la escuela ha seguido siempre una perspectiva más tradicional, convirtiéndose en un lugar para aprender a leer y a escribir y llevando a cabo una función más adaptativa y disciplinar que de desarrollo personal (Herrera, Perandones, Buitrago, 2015).

De la misma forma, la psicología escolar ha seguido cierto paralelismo con las prácticas tradicionales de la psicología general, a través de intervenciones centradas principalmente en paliar las dificultades tanto de los estudiantes como de las familias.

Esto ha cambiado durante los últimos años, gracias al surgimiento de corrientes como la **psicología positiva**, que han intentado dar un giro radical a esta circunstancia, priorizando el desarrollo integral del alumnado.

Por ello, esta nueva vertiente brinda una oportunidad de crecimiento, a nivel institucional, enfocada a la prevención y el desarrollo humano, fortaleciendo las cualidades positivas y disminuyendo los problemas de comportamiento (Perandones, Herrera y Lledó, 2014; Terjesen, Jacofsky, Froh y Digiuseppe, 2004).

Aguado (2019) en su libro “Eres lo que sientes”, defiende la enseñanza emocional por encima de la cognitivista.

La primera se basa en el desarrollo neurológico del niño, está unida al sentir y el conocer desde el cuerpo y la emoción; ciñéndose al sentimiento y no tanto al pensamiento.

Por el contrario, la cognitivista, aplicada en la mayoría de las escuelas, se basa en el cerebro como dominante, ofreciendo estímulos sin tener en cuenta lo que siente el referente. Aspecto que pretende cambiar radicalmente la psicología positiva.

Todo ello justifica la necesidad de crear un nuevo paradigma educativo, capaz de adaptarse al cambio y de preparar a las personas para los retos actuales a los que han de enfrentarse (Piñero, Areense, Moñino y López, 2017).

La psicología positiva de Seligman (1999, 2002) tiende la mano a las escuelas, contempladas dentro del marco de las instituciones saludables, pretendiendo recordarles que su principal objetivo, de igual forma que el de toda la sociedad, debe ser enseñar a las personas, desde sus primeros años de vida, a ser felices.

Basándose en la premisa de Ellis (2000), quien dijo que la felicidad también se aprende; si las personas son susceptibles de aprender a sentirse mal, también lo son de aprender a sentirse bien (Vopel, 2006).

Y es en ese punto en el que debe intervenir la escuela, enseñando a todos los individuos y, en concreto a los niños, a vivir, a ser felices y sabios (Moreno y Gálvez, 2010). Lo que requiere que los estudiantes aprendan a tomar decisiones, entre lo bueno y lo malo, dejando a un lado las recompensas o la evitación de castigos (Bear, 2011).

Es evidente, por lo tanto, que la escuela y la psicología positiva se necesitan, ya que, si esta última pretencriticnde investigar y actuar en el desarrollo y prevención de la salud y el bienestar, deberá comenzar desde el principio, es decir, desde las tareas más instrumentales a las más vitales (Aritzeta et al., 2016) y desde los primeros niveles, como es el de la etapa de Educación Infantil (López y Sevilla, 2010).

En conclusión, el objetivo más prioritario de la escuela debería ser tratar la sabiduría como pragmática, y no como conjuntos y excelencia de conocimientos, enseñando a dudar de lo que ella misma enseña (Moreno y Gálvez, 2010).

▪ **Intervenciones educativas**

Una vez tratada la importancia de la escuela en el desarrollo de la psicología positiva, considero interesante comentar algunas de las intervenciones que se han ido realizando durante los últimos años en diversas instituciones escolares.

Las intervenciones educativas en el ámbito de la psicología positiva forman parte de las llamadas intervenciones positivas, es decir, aquellas estrategias implementadas para mejorar el desarrollo y la satisfacción de las personas.

Su objetivo final es promover la salud, la calidad de vida y la excelencia (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder y Adams, 2000), a través de cambios en las conductas, las creencias, los objetivos personales... (Llorens et al., 2013; Martínez, Salanova y Llorens, 2016).

Como expresa Rashid (2015), la popularidad de este tipo de intervenciones surge a partir del trabajo de Seligman, Steen, Park y Peterson (2005).

Si hacemos un repaso sobre la literatura referida a las diversas aplicaciones educativas de la psicología positiva, encontraremos intervenciones realizadas por instituciones diferentes, pero con el mismo objetivo; conocer y mejorar las fortalezas y emociones positivas en el ámbito escolar.

A continuación, describiré algunas intervenciones educativas que considero interesantes, los instrumentos utilizados para su desarrollo y los resultados expuestos por los autores.

El European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education (2017), describe los efectos de una **intervención para la mejora de las fortalezas psicológicas en Educación Infantil**, a través del test del dibujo de la familia (Piñero, Areense, Moñino y López, 2017).

La intervención se realizó sobre una muestra de 52 alumnos escolarizados en un centro educativo de Murcia, seleccionados de forma intencional y pertenecientes a la etapa de Educación Infantil.

El instrumento que se utilizó para el estudio, fue el Test del dibujo de la Familia, de L.Corman (1961).

Para su desarrollo es necesario solicitar al niño que dibuje “una familia” y analizar, a partir de las características de la obra, diversas variables que explicaré a continuación.

La selección de las variables analizables se realizó mediante el acuerdo de jueces expertos en la técnica del análisis del dibujo de la Familia y en la teoría de virtudes y fortalezas de Perterson y Seligman (2004).

Finalmente, dichas variables fueron: (Piñero, Areense, Moñino y López, 2017)

- a. Sabiduría: Analizada a partir de la adición de elementos externos a la familia, lo cual valora la creatividad e imaginación del niño.
- b. Trascendencia: Examinada mediante el uso de líneas curvas, lo que permite valorar el gusto estético.
También se analiza la presencia de elementos como el sol, que permite evaluar la alegría y el buen humor.
- c. Humanidad: Evalúa la calidad de la comunicación, a través de la cercanía de los personajes.
- d. Templanza: El análisis de los dibujos puntiagudos y los tachones permiten valorar la agresividad.
- e. Sensibilidad en el ambiente: A partir de la representación de figuras con líneas curvas.

Las actividades que se desarrollaron para la intervención, según narran los autores, se adaptaron a la edad de los alumnos, las fortalezas psicológicas y las competencias educativas, siendo el

yoga una de las actividades más recurrentes debido a su gran influencia en la gestión de emociones (Piñero, Areñse, Moñino y López, 2017).

El procedimiento de realización comenzó con el consentimiento por parte de los padres de los alumnos participantes; posteriormente tuvo lugar la explicación a los tutores y, por último, se llevaron a cabo las dinámicas correspondientes con los alumnos y la evaluación mediante el test del dibujo, antes y después de la intervención.

A partir de estas actuaciones tuvo lugar el análisis de datos, mediante tablas de contingencia que pretendían comprobar el efecto producido por la intervención.

Los resultados obtenidos, a partir de la comparación entre el test y el post-test, fueron:

1. Aumento del porcentaje de niños que habían añadido elementos adicionales a los dibujos (43.3% en los niños y en un 32.8% en las niñas). Lo que se traduce en un incremento de la creatividad.
2. Aumento de elementos indicativos de alegría y felicidad (un 13.3% en los niños y un 37.9% en las niñas).
3. Disminución de la cercanía entre los personajes (de un 76.7% a un 43.3%), menos acusada en las niñas, lo que significa una disminución en la calidad de la comunicación.
4. Leve aumento en la representación de figuras con líneas curvas.
5. Mantenimiento de puntuaciones en cuanto a los elementos indicativos de agresividad.

Algunos de los autores nombrados en la intervención anterior realizaron en el año 2013 otro estudio reseñable, enfocado al ámbito educativo: **El estudio de las fortalezas psicológicas en educación infantil**, realizado por López, Piñero y Areñse (2013), de la Universidad de Murcia.

El objetivo de dicha intervención era analizar el desarrollo de las fortalezas en alumnos de Educación Infantil, concretamente en una muestra formada por 226 alumnos, pertenecientes al 3º curso de esta etapa.

Para su realización se utilizó una versión adaptada del Cuestionario VIA-Youth por Giménez (2010).

El procedimiento que se llevó a cabo fue muy similar al expuesto en la intervención anterior, sistematizando los datos para el análisis de virtudes, fortalezas y realizando las respectivas comparaciones por sexo.

En cuanto a los resultados se observa que la humanidad y la templanza obtuvieron la mayor puntuación en ambos sexos. Siendo la justicia la fortaleza con puntuación más baja.

Diferenciando por sexo, las niñas obtuvieron una puntuación mayoritaria en todas las virtudes, destacando la apreciación de la belleza, la creatividad y la capacidad de perdonar.

Mientras que los niños obtuvieron puntuaciones más altas en espiritualidad.

Siguiendo la misma línea de intervenciones que pretendan analizar las fortalezas psicológicas en niños, encontramos un estudio publicado por Sol (2015) en la revista *Psicodebate* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.

El objetivo principal que impulsó su realización fue **corroborar la existencia de asociaciones entre las fortalezas de carácter, el bienestar psicológico, la discapacidad social y la personalidad.**

En él participaron, 518 niños que asistían a escuelas de Buenos Aires, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años.

Para su puesta en práctica se utilizaron distintos instrumentos de recolección de datos, entre los que se encuentran:

- a) Una encuesta sociodemográfica para analizar las variables de sexo, edad y nivel académico y ocupacional de los padres.
- b) El Inventario de Virtudes y Fortalezas para Niños (IVyF Niños; Grinhauz y Castro Solano, 2014).
- c) Una encuesta para evaluar el bienestar psicológico, a partir de los elementos del modelo PERMA de acceso al bienestar (Seligman, 2011).
- d) La escala de discapacidad social infantil (EDESI; Lemos, 2005).
- e) Y, por último, el cuestionario Argentino de Personalidad Infantil (CAPI; Lemos, 2006).

Una vez vistos los instrumentos utilizados, el análisis de resultados ofrecido por la autora (Sol, 2015) es el siguiente:

1. Las puntuaciones más altas observadas se dieron en las fortalezas de gratitud, bondad, apreciación de la belleza, vitalidad y humor.
2. Las más bajas fueron en el amor por el saber, la clemencia y la autorregulación.
3. Se encontraron correlaciones significativas entre la satisfacción con la vida y todas las fortalezas de carácter, a excepción de la creatividad, la valentía y la perspectiva.

4. De las 24 fortalezas, 14 se asociaron significativamente con la discapacidad social; entre ellas las más destacadas fueron: integridad, clemencia, prudencia, autorregulación, gratitud y persistencia.
5. Centrándonos en las diferencias por sexo, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en la mayoría de las fortalezas como bondad, perspectiva y amor.
6. Con relación a la edad, los niños de 10 años puntuaron más alto que los de 12, produciéndose un descenso en las fortalezas a medida que avanza la edad.

Por último, me parece interesante recalcar un estudio centrado en las emociones positivas, que fue publicado en los Anales de Psicología, por Oros (2014).

El objetivo principal era **desarrollar un nuevo instrumento para evaluar emociones positivas en niños**, partiendo de la premisa de que los estudios que más habían proliferado en los últimos años eran sobre población adulta.

La muestra a partir de la que se trabajó para su realización estaba formada por 1046 niños que residían en distintas provincias de Argentina (Entre Ríos, Buenos Aires y Tucumán) y que asistían a escuelas primarias.

Se utilizaron dos instrumentos principales: por un lado, **el cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP)**, compuesto por 40 enunciados, enfocados a la alegría, la simpatía y la serenidad, entre otros. Estos ítems, fueron extraídos de la Escala de Simpatía para niños (Oros, 2006) y de la Escala de Gratitud Infantil (Cuello y Oros, 2011).

Y, por otro lado, **la escala de discapacidad social infantil (EDESI) (Lemos, 2005)**, que pretendía evaluar la validez interna, evitando que las puntuaciones obtenidas con el cuestionario descrito anteriormente se vieran afectadas por la tendencia habitual de los niños a atribuirse cualidades.

La aplicación se llevó a cabo en 2011 y los resultados mostraron bajas intercorrelaciones entre dimensiones, lo que demostraba la relativa independencia entre emociones, siendo la dimensión de alegría-gratitud la que obtuvo las correlaciones más elevadas.

Por el contrario, las puntuaciones más bajas correspondieron a la simpatía.

Los resultados corroboraron el correcto funcionamiento del CIEP, demostrando que permite recabar información válida sobre las experiencias emocionales infantiles, al margen de la intención psicológica de los niños a atribuirse cualidades deseables socialmente.

- **Proyecto “Aulas felices”**

Una vez tratada la importancia de la escuela en la potenciación y desarrollo de la psicología positiva, considero interesante hablar de forma breve sobre un proyecto creado recientemente, con el propósito de llevar a la práctica las diversas propuestas que plantea dicha disciplina.

El proyecto “Aulas Felices” fue elaborado por el equipo SATI, integrado por cuatro docentes que trabajan en distintas etapas educativas, concretamente, Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador y que pretenden llevar la psicología positiva al ámbito escolar (Bisquerra y Hernández, 2017).

Se trata de un programa educativo, enfocado al alumnado entre 3 y 18 años, que fue publicado en octubre de 2010.

El motor principal fue la esperanza de hacer compatible el aprendizaje de los contenidos escolares con el bienestar en las aulas y que ofrece unas 300 actividades, sugerencias metodológicas y propuestas generales de actuación (Bisquerra y Hernández, 2017).

Parte del modelo de bienestar PERMA, descrito en el año 2002 por Seligman (citado por Bisquerra y Hernández, 2017). De tal forma que, las iniciales de sus cinco componentes forman el acrónimo del nombre, tal y como he expresado en apartados anteriores.

Además, tiene varias características básicas relacionadas directamente con los objetivos que se pretenden conseguir. Estas son:

1. Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, incrementando la felicidad de toda la comunidad educativa.
2. Unificar la estructura de trabajo que se está llevando a cabo en las escuelas.
3. Aportar recursos aplicables con alumnos de 3 a 18 años, en todas las áreas curriculares.
4. Defender dos conceptos de especial relevancia dentro de la psicología positiva:
 - ✓ La atención plena.
 - ✓ La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).

A partir del análisis de los diversos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito de la psicología positiva dentro de la escuela, podemos observar que los resultados obtenidos han sido en todas las ocasiones, provechosos. Logrando impulsar el desarrollo de fortalezas y emociones positivas en el alumnado, aspectos que garantizarán una mejora de su bienestar y calidad de vida.

Por ello, es primordial revalorizar esta disciplina en el ámbito educativo, priorizando la realización de intervenciones que otorguen mayor importancia al desarrollo integral y emocional del niño y restando protagonismo al desarrollo cognitivo que, hasta el momento, se impulsa prácticamente en exclusividad.

4.2 DESARROLLO EVOLUTIVO

Después de hablar sobre la psicología positiva, los distintos elementos que la componen y algunas de las teorías sobre el bienestar que se han creado a lo largo de la historia, es el momento de tratar un aspecto tan importante como es la influencia del desarrollo evolutivo en la adquisición de las virtudes y fortalezas positivas.

Como he tratado anteriormente, la psicología positiva surge como una corriente que pretende, entre otros objetivos, crear nuevo vocabulario que permita tratar y difundir este enfoque. Gracias a ello surgieron conceptos como bienestar psicológico, florecimiento, participación cívica y desarrollo positivo (Theokas et al., 2005).

El desarrollo positivo que se produce en las personas, más concretamente en niños y adolescentes, tiene una enorme influencia en la evolución de la corriente, configurando una parte fundamental de la misma.

El modelo del desarrollo positivo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos que conforman el desarrollo personal, siguiendo la premisa de Lerner (2002) quien expone que el desarrollo humano no está predeterminado, es probabilístico y relativamente plástico, pues siempre hay posibilidad de cambio.

Aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de programas que tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí et al., 2009).

Por ello, dicho modelo evoca un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también de cara a la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

Las variables que favorecen el desarrollo positivo de los niños, niñas y jóvenes han sido estudiadas por distintas instituciones, las cuales han propuesto diversos elementos que consideran esenciales para lograr dicho desarrollo.

Uno de los primeros modelos, centrado en la vertiente del desarrollo positivo adolescente, fue el llamado *Modelo de las cinco ces* (Competencia, Confianza, Conexión, Carácter y Cuidado). Fue elaborado inicialmente por Little (1993), quien estableció cuatro factores que lo formaban,

a los que se añadió, finalmente, un quinto elemento de mano de algunos autores como Lerner (2004), Roth y Brooks-Gunn (2003).

El concepto de desarrollo positivo adolescente, que lleva asociado el concepto de *recursos o activos para el desarrollo*, fue propuesto por el **Search Institute** (Scales y Leffert, 1999). Una organización independiente de Minneapolis cuyo objetivo principal era la creación de comunidades saludables.

Sus investigaciones identifican 40 Elementos Fundamentales del Desarrollo, clasificados en elementos de **desarrollo externos** (apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas y uso constructivo del tiempo) y elementos de **desarrollo internos** (compromiso hacia el aprendizaje, valores positivos que guían la toma de decisiones, competencia social para interactuar con otros e identidad positiva) (Search Institute, 2011).

De tal manera que, aquellos niños que tienen niveles altos de estos elementos se implicarán en menos conductas de riesgo y desarrollarán de forma óptima conductas positivas valoradas socialmente.

La Organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), también se ha interesado por el desarrollo positivo.

Fue creada en 1994 por diversos investigadores, entre los que se encuentran Daniel Goleman y Linda Lantieri, quienes dividieron las capacidades en cinco grupos básicos de habilidades o aptitudes.

Dichos conjuntos constituyen la inteligencia emocional y son necesarios para todos los niños y niñas, no solo en la escuela, sino a lo largo de la vida (Lantieri, 2009). Son:

1. Autoconciencia: Ser capaz de identificar los pensamientos, sentimientos y fortalezas propios, así como la influencia que tienen en la toma de decisiones.
2. Autogestión: Dominar las emociones propias, logrando que faciliten la tarea y no interfieran en ella.
3. Autoconciencia social: Identificar y comprender los sentimientos y pensamientos del resto, haciendo uso de la empatía.
4. Habilidades interpersonales: Poseer habilidades que faciliten las relaciones con el resto de las personas.
5. Toma de decisiones responsable.

Una vez tratados los elementos que distintas organizaciones han propuesto como fundamentales en cuanto al desarrollo positivo, me interesa remarcar levemente algunos aspectos del desarrollo emocional que, teniendo en cuenta el eje principal que constituyen las emociones positivas en este ámbito, son influyentes.

Desde los primeros momentos de la vida, el entorno que da cobijo a los niños y las niñas está impregnado de emociones, lo que impulsará al bebé a adquirir, con el paso del tiempo, distintas habilidades en este aspecto. Comenzando por manifestar sus propias emociones, percibir y entender las de los demás, darles respuesta...

Estos vínculos emocionales, formados por las relaciones y los encuentros amor-desamor que el niño mantiene con sus cuidadores durante los primeros años de vida, constituyen un auténtico aprendizaje emocional (Le Doux, 1993) y se producen principalmente en dos instituciones básicas: la familia y la escuela (Heras, Cepa, Lara, 2016).

Por ello, las corrientes científicas y teóricas actuales subrayan la necesidad de potenciar las competencias emocionales en Educación Infantil, a fin de favorecer el desarrollo emocional del menor (Dobrin y Kallay, 2013; Lau y Wu, 2012).

El desarrollo de la personalidad, impulsado por el desarrollo emocional, es uno de los factores más influyentes en la adquisición y evolución de fortalezas personales que, como he tratado a lo largo de todo el trabajo, constituyen uno de los pilares fundamentales de la psicología positiva.

Los primeros años de vida del niño conforman un periodo importante de desarrollo y evolución en este aspecto ya que, a partir de ellos, se fundamentan los elementos que configuran su propia personalidad (Campo, 2013).

Uno de estos elementos fundamentales es el autoconcepto infantil, entendido como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (Broc, 2000, p.124).

Es decir, se trata de la valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación de sí mismo, y que supone la elección de un determinado modo de comportamiento ante unas circunstancias específicas (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009), en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo (Craig y Dunn, 2007).

Según Gurney (19888, citado por Hidalgo, 2010), el desarrollo del autoconcepto se construye en una secuencia de tres etapas:

1. Etapa del sí mismo primitivo: Se trata de la primera etapa, que abarca aproximadamente hasta los 2 años. El niño comienza a percibirse como una realidad distinta al resto.
2. Etapa del sí mismo exterior: Los niños de Educación Infantil, se encontrarían en el estadio inicial de dicha etapa, ya que abarca hasta los 12 años. En ella van adquiriendo elementos cada vez más complejos en la visión de sí mismos, posteriormente al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009).
3. Etapa del sí mismo interior: Característica de los adolescentes, quienes logran una visión más contextualizada y ajustada de sí mismo.

De tal forma que, en la etapa escolar, el autoconcepto supondrá una de las variables que estén en constante desarrollo, permitiendo al alumno “encontrarse e identificarse con nuevos otros significativos, nuevos grupos de referencia y pertenencia, y desarrollar nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás” (García, 2009).

Por último, creo que es importante destacar a Saarni (1999), quien estableció que la finalidad principal era transmitir la importancia que tienen las emociones en el mundo social e interpersonal; de ahí la gran relevancia de la “competencia emocional” en el contexto escolar. Para ello, desarrolló siete fases que fueron de vital importancia, ya que constituyeron el medio perfecto para poner en evidencia la necesidad de tratar y desarrollar en los niños, otro tipo de conocimientos, más allá de los específicos e instrumentales, no solo desde el ámbito familiar o social, sino también, y en gran medida, desde el escolar.

En conclusión, considero que, a pesar de que todavía queda mucho por investigar, la psicología positiva tiene efectos muy beneficiosos en el desarrollo evolutivo de las personas, por lo que debería otorgársele el protagonismo que se merece en este sentido, facilitando que las personas alcancen un alto grado de bienestar desde la infancia.

5.PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:

La propuesta didáctica que se muestra a continuación va destinada a los alumnos y alumnas del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil; es decir, aquellos con edades comprendidas entre los tres y cuatro años.

Partimos de la base de que en el aula piloto no hay ningún alumno con NEE (necesidades educativas especiales), por lo que todos y todas tienen un desarrollo madurativo acorde a su edad y no será necesario realizar ningún tipo de adaptación.

A lo largo de la programación trataremos distintas fortalezas con el alumnado, con el objetivo de que conozcan el concepto, las identifiquen en ellos mismos y sean capaces, en cierta medida, de potenciarlas al máximo, teniendo en cuenta su desarrollo madurativo.

Dichas fortalezas serán concretamente: **la gratitud, la amabilidad, la perseverancia, la honestidad y, por último, el respeto (a uno mismo, a otros y al entorno).**

La estructura que he establecido para su ejecución comienza con una breve introducción en la que se realizarán **dos actividades**, con el objetivo de ubicar a los alumnos en el tema, dándoles la posibilidad de conocer e identificar sus fortalezas y las de sus compañeros.

Posteriormente, nos adentraremos en las distintas fortalezas seleccionadas, las cuales están divididas **en diversas sesiones**, cada una de ellas compuesta por dos o tres actividades.

De esta forma, se pretende evitar que los niños se saturen, acomodando cada dinámica al momento de la jornada escolar que considero más adecuado en función de su ejecución, logrando de esta forma un desarrollo óptimo.

En cuanto **a la evaluación**, considero que la forma más adecuada para valorar los conocimientos que han adquirido los alumnos de dicha etapa educativa es la observación directa, de forma tanto grupal como individualizada.

Para ello he elaborado una rúbrica, teniendo en cuenta los objetivos didácticos establecidos previamente en cada fortaleza, de manera que se calificará al alumno por el grado de adquisición de cada uno de ellos, en torno a cuatro variables: poco adecuado, adecuado, muy adecuado y excelente.

○ **OBJETIVOS GENERALES DE LA PROGRAMACIÓN:**

- Que sean capaces de identificar las fortalezas personales.
- Potenciar al máximo nivel el desarrollo de las diversas fortalezas trabajadas.
- Desarrollar un vocabulario fluido que permita utilizar distintas fórmulas para demostrar gratitud, amabilidad, perseverancia, honestidad y respeto.
- Propiciar una imagen ajustada de sí mismo reconociendo las características físicas y emocionales que los hacen especiales.

5.2 ACTIVIDADES

5.2.1 Actividades de introducción

○ **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Identificar características físicas y emocionales que los hacen especiales.
- Conocer sus propias fortalezas y las de los demás.

○ **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

Se trata de las primeras actividades que realizaremos en el aula relacionadas con las fortalezas.

El objetivo principal es lograr que todos los alumnos conozcan la estructura de las nuevas dinámicas que se llevarán a cabo, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje e invitándoles a conocer e identificar sus fortalezas personales y las de sus compañeros.

▪ **SESIÓN 1:**

• **Actividad 1. ¿Ser diferente es un problema?:**

❖ **Temporalización:** 20 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Cuento “Orejas de mariposa” (Aguilar, 2008).

http://kalandraka.tv/es/seccion2.php?id=33&pagina=7#PD_Luisa%20Aguilar%20-%20Orejas%20de%20mariposa

❖ **Descripción de la actividad:**

La actividad consistirá en la lectura de un cuento que nos servirá como hilo introductor al tema. De esta forma trataremos los distintos aspectos que hacen especiales a las personas.

El cuento que utilizaremos es de Luisa Aguilar, se llama “Orejas de mariposa” y trata sobre una niña que tiene complejo por tener las orejas grandes. En el transcurrir de la historia se van desarrollando diversos fenómenos que transforman los complejos en objetos para jugar, elementos de la naturaleza...

Una vez finalizada la lectura del cuento, se realizarán varias preguntas a los alumnos, con el objetivo de profundizar en el tema, comprobar si lo han entendido y hacerles reflexionar sobre la historia.

Las preguntas serán del tipo:

- ¿Qué le pasaba a la niña? ¿Por qué era especial?
- ¿Todos tenemos las orejas iguales y somos iguales? ¿Y tenemos los ojos iguales?
- ¿Ser diferentes es un problema?

- **Actividad 2. Adivina tus diferencias:**

- ❖ **Temporalización:** 30 minutos.

- ❖ **Materiales y recursos:**

- Balón de las diferencias.

- ❖ **Descripción de la actividad:**

Se les explicará a los niños que todas las personas del mundo y por lo tanto de la clase, somos diferentes y poseemos características que nos hacen ser especiales, tal y como habremos visto en el cuento.

Hay personas que son muy cariñosas, otras que son muy hábiles y, por lo tanto, muy aptas para el deporte, otras que tienen mucha memoria o que pintan muy bien...

El objetivo es hacer ver a los alumnos que nuestra clase, y por lo tanto el mundo, está lleno de personas muy diferentes y debemos hacer que todas se sientan bien.

Posteriormente se realizará una dinámica que consistirá en que los niños se vayan pasando entre ellos el “balón de las diferencias” de manera que, el que lo tenga, deberá contar al resto algo que le haga ser especial; para ello la maestra les irá haciendo diversas preguntas con el objetivo de guiarles y facilitarles el camino para encontrar la respuesta.

Las preguntas pueden ser:

- ¿En qué eres bueno?
- ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué te gusta aprender?
- ¿Qué quieres ser de mayor?
- ¿Qué te gusta de tu físico?

5.2.2 Gratitud

- **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Conocer el significado del término “gratitud”.
- Identificar la gratitud en situaciones de la vida cotidiana.
- Aprender fórmulas de agradecimiento.
- Desarrollar su fortaleza de gratitud.

- **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

- **SESIÓN 1:**

- **Actividad 1. ¿Qué es la gratitud?:**

- ❖ **Temporalización:** 20 minutos.

- ❖ **Materiales y recursos:**

- Tarjeta con la palabra “Gratitud”. ([Ver Anexo 1](#))

- ❖ **Descripción de la actividad:**

Se trata de la primera actividad que realizaremos en relación con la gratitud.

Tendrá lugar al inicio de la mañana, aprovechando que es el momento más tranquilo del día y los niños están sentados en la asamblea.

La maestra lanzará una serie de preguntas, con el objetivo de que puedan ir respondiendo de manera espontánea, aportando sus ideas y reflexionando sobre el concepto, dándole importancia al significado en primer lugar y, posteriormente, conociendo y analizando la palabra.

- “¿Qué es lo que sentimos cuando alguien nos ayuda?” “¿Nos gusta que lo hagan?”
- “¿Podemos ayudar nosotros mismos a los demás?” “¿Cómo nos sentimos cuando lo hacemos?”
“¿Cómo se siente la otra persona?”

Una vez que se hayan ubicado un poco en el tema, recordando situaciones de su vida cotidiana en las que han ayudado a alguien, o, por el contrario, les han ayudado a ellos mismos, será el momento de explicarles brevemente que lo que sentimos cuando alguien nos ayuda, nos cuida y nos protege se llama gratitud.

Aunque debido a su temprana edad no saben leer, se les enseñará la palabra escrita en grande, con la intención de que se familiaricen con el nuevo concepto y analicen cuantas letras tiene, cual es la letra por la que comienza, como se pronuncia... siguiendo el mecanismo que realizan diariamente con sus propios nombres.

De esta manera, conseguiremos que la interioricen y la relacionen con los ejemplos que ellos mismos hayan expuesto anteriormente.

- **Actividad 2. ¿Qué pasaría si...?:**

- ❖ **Temporalización:** 15 minutos.
- ❖ **Materiales y recursos:** No es necesario ningún material.
- ❖ **Descripción de la actividad:**

Durante el desarrollo de esta actividad se pretende que los niños analicen, a través de los ejemplos de la maestra, las distintas situaciones que ocurren diariamente en sus entornos más cercanos, identificando lo que sienten cuando ayudan o son ayudados, quienes son las personas que lo hacen...

Para ello, la profesora planteará escenarios diferentes e irá guiando sus respuestas, permitiendo que sean ellos mismos los que construyan el significado de la palabra.

Las situaciones serán del tipo:

- “Si Juan quiere abrir la puerta, pero no llega. ¿Qué puede hacer?” “Si Adriana, se levanta y le ayuda a abrirla, ¿cómo se sentirá Juan?”. “¿Qué podría hacer Juan para agradecerle a Adriana su ayuda?”
- “Cada mañana, cuando os levantáis para ir al cole, ¿qué hacéis? ¿Quién os prepara el desayuno? ¿Y la ropa? ¿qué podríamos hacer para darle las gracias a papá/mamá por ayudarnos?”
- “Y en el colegio, ¿quién suele ayudaros? ¿a qué os ayuda? ¿le pedís ayuda siempre o a veces lo hace sin que lo pidáis? ¿qué podemos hacer/ decir cuando nos ayuden?”
- Marta quiere abrir su botella de agua, pero no puede. Elena lo ve e intenta ayudar, hasta que consigue abrirla. “¿Cómo se sentirá Marta?”, ¿Cómo se sentirá Elena por haberla ayudado?”, “¿Qué podrá hacer para agradecerse?”

Posteriormente, la profesora les mandará representar alguna de estas situaciones, con el objetivo de que sean ellos mismos los que lo vivan en ese momento, facilitando su comprensión.

- **SESIÓN 2:**

- **Actividad 3. ¡Jugando con nuestra memoria!:**

- ❖ **Temporalización:** 30 minutos.
- ❖ **Materiales y recursos:**
- Memory gratitud

❖ **Descripción de la actividad:**

Antes de comenzar a realizar esta actividad y, puesto que se trata de una sesión diferente, repasaremos con los niños en la asamblea las dinámicas trabajadas el día anterior y la temática de estas, con el objetivo de que se reubiquen en el tema y lo relacionen con los conocimientos ya adquiridos, ampliándolos.

Se trata de un memory que se llevará a cabo utilizando como material fotos de ellos mismos ayudándose, convirtiéndoles, de esta forma, en plenos protagonistas del juego. O, en el caso de hacerlo digitalmente, se utilizarán imágenes que representen acciones en las que se manifieste gratitud.

Cada imagen estará repetida, de manera que se pondrán en el suelo entre 4 y 6 parejas de fotos boca abajo; los niños por turnos irán saliendo, levantarán una de las láminas aleatoriamente y la analizarán. Posteriormente, deberán elegir otra lámina diferente y darle la vuelta para comprobar si es o no la pareja de la primera que escogieron.

Cuando logren encontrar las dos láminas iguales, explicarán al resto de compañeros la situación que podría estarse desarrollando en esa foto.

De esta forma, cada niño podrá utilizar su creatividad e “inventarse” la historia de lo que podría estar pasando; siempre con la base de una persona que ayuda a otra.

He elaborado el material piloto para poder llevar a cabo la actividad en el aula, pero no lo he adjuntado por motivos de protección de datos.

• **Actividad 4. ¿Qué sucedió en la imagen?:**

❖ **Temporalización:** 15 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Memory: Tarjetas con fotografías de los niños realizando acciones en las que se demuestre la gratitud. 2 tarjetas por cada imagen.

❖ **Descripción de la actividad:**

La cuarta actividad será una reflexión sobre el memory. La maestra irá haciendo distintas preguntas sobre el juego para que los niños reflexionen sobre las situaciones que aparecen en las imágenes de las láminas.

De esta forma, todos los niños podrán dar su opinión y crear su propia historia basándose en la circunstancia que crean que se está desarrollando en la foto.

Las preguntas serán del tipo:

- ¿Qué pasaba en esta imagen? ¿Y en está?
- ¿Cómo se habrán sentido los niños a los que han ayudado? ¿Y los ayudantes?
- ¿Cómo podrían agradecerse?

5.2.3 Amabilidad

○ **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Conocer formas de integrar a otras personas con habilidades diferentes.
- Aprender fórmulas para pedir permiso en distintas situaciones.

○ **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

▪ **SESIÓN 1:**

- **Actividad 1. ¡Bienvenido Rodrigo!**

- ❖ **Temporalización:** 15 minutos.

- ❖ **Materiales y recursos:**

- Fotografía/dibujo de un niño que no sea de la clase.

- ❖ **Descripción de la actividad:**

Es la primera actividad que se desarrollará en el aula en relación con esta fortaleza.

Para su realización, la maestra enseñará a los alumnos una foto de un niño/a y les preguntará si saben quién es; como su respuesta será negativa, les explicará que se trata de Rodrigo, un niño nuevo que vendrá a nuestra clase en unos días y tiene muchas ganas de conocernos. Logrando de esta manera que empaticen más y reflexionen sobre el tema.

Posteriormente, se les propondrán una serie de preguntas a los alumnos, para que, levantando la mano, respondan lo que consideren y vayan complementando unas respuestas con otras.

Dichas preguntas podrán ser:

- “¿Cómo se sentirá Rodrigo cuando llegue a clase? ¿Qué podríamos decirle para que se sintiese mejor?”
- “¿Qué podríamos hacer para que entendiese lo que hacemos en la asamblea?”
- “En el juego libre en los rincones, Rodrigo no conocerá que rincones hay, ni que puede hacer... ¿qué haríais?”
- “¿Y al llegar al patio?”

- **Actividad 2. ¿Qué es la amabilidad?:**

- ❖ **Temporalización:** 15 minutos.

- ❖ **Materiales y recursos:**

- Tarjeta “amabilidad” ([Ver Anexo 2](#))

- ❖ **Descripción de la actividad:**

Al llegar a la pregunta de qué haría Rodrigo en el patio y que podríamos hacer nosotros para ayudarle, se guiará a los alumnos hacia una nueva actividad centrada en las diversas formas o expresiones que pueden utilizar para pedir permiso cuando quieren jugar con alguien, bien sea en el patio, el parque o en la calle.

Para ello, pediremos a los niños que se imaginen que están en el patio del colegio, todos ellos estarán jugando a hacer castillos de arena... pero Rodrigo, que no conoce muy bien el patio, estará por allí solo y aburrido. Después se les hará una serie de preguntas, haciéndoles reflexionar sobre la situación:

- “¿Qué puede hacer Rodrigo? ¿Qué podría preguntaros? ¿Cómo?”
- “¿Y vosotros que podríais decirle? ¿Cómo se sentirá Rodrigo si le invitáis a jugar con vosotros?”
- “¿Alguna vez habéis querido jugar con otros niños en el parque? ¿Supisteis que decirles? ¿Cómo os sentisteis?”

De esta forma y, guiándonos por sus propias respuestas, lograremos que los niños conozcan diferentes enunciados que pueden utilizar para pedir permiso, conociendo su utilidad y valorando la importancia de integrar al resto de compañeros y sentirse integrados.

Por último, trabajaremos la palabra “amabilidad”, explicándoles de forma sencilla el significado del concepto, contando las letras de la tarjeta, observando la letra por la que empieza y por la que termina.

5.2.4 Perseverancia

○ **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Aprender el concepto de perseverancia.
- Identificar la perseverancia en situaciones de la vida cotidiana.
- Demostrar perseverancia mediante juegos

○ **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

A continuación, describiré las dos sesiones de intervención que se llevarían a cabo en el aula para trabajar la fortaleza de la perseverancia.

▪ **SESIÓN 1:**

• **Actividad 1. ¡Un partido de baloncesto salvaje!**

❖ **Temporalización:** 45 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Cuento “¡Un partido de baloncesto salvaje!” ([Ver Anexo 3](#))
- Ilustraciones (escenarios y marionetas) ([Ver Anexo 4](#))

❖ **Descripción de la actividad:**

Es la primera actividad en torno a este concepto, por ello, comenzaremos contándoles un cuento a los niños para ubicarles un poco en el tema y que comprendan mediante la historia lo que vamos a tratar.

El cuento ha sido escrito e ilustrado por mí mediante acuarelas, se titula “¡Un partido de baloncesto salvaje!”.

Narra la historia de varios animales domésticos y salvajes que juegan un partido de baloncesto. Lama, la hipopótama, también quiere participar, pero sus compañeros piensan que, al ser muy robusta y un poco torpe, no será capaz. Indignada por el rechazo de sus amigos, decide esforzarse e intentarlo una y otra vez, hasta lograr encestar y sorprender a todo su equipo.

El relato sigue la estructura característica de Tamara Chubarovsky, maestra Waldorf, especializada en dificultades del aprendizaje, terapia del lenguaje y teatro pedagógico. Por ello, a lo largo de la historia van apareciendo rimas, culminando con una canción, de elaboración propia, que pretende transmitir a los alumnos la importancia de no darse por vencido e intentar alcanzar nuestros objetivos con esfuerzo y dedicación.

La narración de la historia será ligeramente distinta a la habitual, ya que será teatralizada. Para ello, he creado diversos escenarios ilustrados en acuarela, con una pequeña hendidura en el centro que me permitirá introducir las marionetas de los personajes, realizadas a través de ilustraciones pegadas a un pequeño palo de madera, y moverlas por el decorado.

Cuando finalice la narración del cuento, haremos una serie de preguntas a los niños para valorar su comprensión y matizar aquellos aspectos que sean necesarios.

- “¿Qué le ocurría a Lama la hipopótama?” “¿Quería jugar al baloncesto o no?” “¿Por qué no la dejaban?”
- “¿Qué hizo para conseguirlo?” “¿Mereció la pena su esfuerzo?”
- “¿Qué habría pasado si se hubiera rendido?”

Por último, repetiremos varias veces la canción que aparece en la historia, introduciendo gestos para facilitar que los niños se la aprendan y pueda escenificarse en distintas ocasiones.

▪ **SESIÓN 2:**

• **Actividad 2. ¿Qué es la perseverancia?:**

❖ **Temporalización:** 15 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Tarjeta en letra escolar con la palabra “perseverancia” ([Ver Anexo 5](#))

❖ **Descripción de la actividad:**

Esta actividad pretende explicar a los niños de manera simple lo que significa el concepto de perseverancia. Para ello, en la asamblea, la maestra explicará que cuando algo es difícil, debemos seguir intentando conseguirlo, practicando mucho para que nos salga bien, sin rendirnos como hizo Lama la hipopótama, porque al final todos y todas lograremos alcanzar nuestras metas.

Para facilitar su comprensión, la profesora lanzará varias preguntas a través de ejemplos de su vida cotidiana, permitiéndoles reflexionar sobre ello y hacer sus propias aportaciones.

- “Si estamos jugando a ensartar el hilo por las piezas y no nos sale, ¿qué podremos hacer?”
- “Si dejamos de hacerlo y no lo intentamos más veces, ¿Conseguiremos que nos salga bien?”
- “Y si practicamos mucho sin rendirnos, ¿qué pasará?”

Una vez que todos hayan podido participar contestando a las preguntas y respetando el turno de palabra, la profesora les explicará que intentar las cosas muchas veces hasta que nos salgan bien, tiene un nombre, se llama perseverancia.

Posteriormente e igual que en el concepto anterior, contaremos sus letras, nos fijaremos en la letra por la que empieza y termina y la repetiremos varias veces.

• **Actividad 3. ¿Comienza la búsqueda del tesoro!:**

❖ **Temporalización:** 30 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Pistas con pictogramas ([Ver Anexo 6](#))
- Objetos para esconder por la clase
- Parche/pintura de cara

❖ **Descripción de la actividad:**

Se trata de la última actividad enfocada en el concepto de perseverancia y consiste en la realización de una búsqueda del tesoro.

La maestra caracterizará a los niños pintándoles un parche o dándoles algún elemento para que se metan más en el papel.

Posteriormente, les entregará varios pictogramas, en los que se describe el lugar en el que se encuentra, el color y el tamaño del objeto que deben encontrar.

De tal manera que, cada equipo tendrá cuatro pistas y deberán ponerse de acuerdo para encontrar todos los elementos que la profesora haya escondido, siguiendo el orden establecido y sin rendirse.

Cuando todos los equipos hayan encontrado lo que se les ha pedido, la maestra les preguntará:

- “¿Qué ha sido más fácil encontrar? ¿Y más difícil?”
- ¿Lo habéis conseguido al final? ¿Por qué? ¿Habéis pensado en dejar de jugar? ¿Os habéis ayudado entre todos los niños del equipo?”

5.2.5 Honestidad

○ **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Aprender el concepto de honestidad.
- Conocer maneras de ser honesto en situaciones difíciles.
- Identificar situaciones de honestidad en la vida cotidiana.

○ **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

Se trata de la penúltima fortaleza que trabajaremos en el aula, para ello realizaremos dos actividades estrechamente relacionadas.

▪ **SESIÓN 1:**

• **Actividad 1. ¡Conocemos a la verdad!**

❖ **Temporalización:** 20 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Cuento “La verdad según Arturo” (Hapgood y Tazzyman, 2016).

❖ **Descripción de la actividad:**

Se trata de la primera actividad en relación con el concepto de honestidad; por ello, para garantizar que todos los niños comprenden su significado, leeremos en la asamblea un cuento de Tim Hapgood y David Tazzyman llamado “La verdad según Arturo”.

Un cuento con fantásticas ilustraciones, en el que los protagonistas son Arturo y la verdad. A lo largo de la historia, Arturo comete distintos errores que oculta escondiendo a la verdad, retorciéndola, tapándola, disfrazándola... Pero a pesar de todos los esfuerzos, la verdad siempre consigue salir.

A pesar de que no me interesa que aprendan las variedades porque son niños muy pequeños, considero que puede ser de gran utilidad para que vean diversas situaciones que se producen en nuestra vida cotidiana y que nos obligan a tomar una decisión con relación a decir la verdad o a mentir.

Cuando termine el cuento, la maestra hará una serie de preguntas vinculadas a la historia, para repasarla y matizar los aspectos necesarios.

- “¿Quiénes son los personajes del cuento? ¿Son amigos?”
- “¿Qué le pasó a Arturo con la bicicleta? ¿Era suya?”
- “¿Le contó la verdad a su amigo? ¿Qué hizo con la verdad?”
- “¿La verdad conseguía destaparse?”
- “¿Qué le contó Arturo a su mamá? ¿Le gustó que le contase la verdad?”
- “¿Al final Arturo y la verdad fueron amigos?”

• **Actividad 2. ¿Qué es la honestidad?:**

❖ **Temporalización:** 20 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Imágenes con situaciones en las que alguien haya cometido un error.
- Tarjeta en letra escolar con la palabra “honestidad”. ([Ver Anexo 7](#))

❖ **Descripción de la actividad:**

Una vez que hayamos leído el cuento y reflexionado sobre él mediante las preguntas, hablaremos sobre el concepto de honestidad.

En la asamblea, la maestra explicará a los niños que es muy importante ser sincero con lo que decimos y lo que hacemos, es decir, que es fundamental decir siempre la verdad porque nuestras palabras tienen mucho poder y aunque en ocasiones sea un poco difícil, es la única manera de que nuestros amigos, familia y maestros sepan que pueden confiar en nosotros.

Una vez explicado el concepto, la profesora hará una serie de preguntas a los niños para que sean ellos mismos quienes pongan ejemplos, garantizando de esta forma que todos comprendan lo que estamos trabajando.

Las preguntas serán:

- “¿Habéis dicho alguna mentira? ¿A quién? ¿Cuándo fue?”
- “¿Por qué lo hiciste? ¿Y si hubieras dicho la verdad que habría pasado?”
- “Si se enteran de que hemos mentado, ¿qué pasará la siguiente vez? ¿nos creerán o no confiarán en nosotros?”

Posteriormente, y en el caso de que no sepan que decir, se les enseñará una serie de imágenes de un niño con un objeto roto, un niño hablando con sus amigos o inventándose una excusa, para que vayan comentando lo que podía estar ocurriendo en cada imagen y dando su opinión al respecto.

Por último, se les explicará que todo esto tiene un nombre y a pesar de que es una palabra un poco difícil vamos a intentar aprenderla, se llama honestidad. Para ello, trabajaremos con la palabra impresa en grande con letra escolar y se realizará la labor de análisis que se desarrolla diariamente con sus nombres, contando las letras, viendo cual es la primera y la última...

- **Actividad 3. ¡1,2,3 Adivina si es verdad!**

- ❖ **Temporalización:** 30 minutos.
- ❖ **Materiales y recursos:** No es necesario ningún material.
- ❖ **Descripción de la actividad:**

Esta actividad consiste en la realización de un juego que llamaremos “1,2,3 Adivina si es verdad”.

El juego consiste en que una persona se ponga de espaldas a los niños, cuente hasta tres y se dé la vuelta diciendo una verdad o una mentira.

Si dice una verdad, todos podrán dar un paso hacia delante, pero si dice una mentira nadie podrá moverse.

En el caso de que se mueva deberán volver al principio.

El que sea más sincero y solo se mueva cuando le corresponda será quien termine primero.

Al principio será la maestra quien diga las frases del tipo “llevo pantalones rojos”, “tengo el pelo corto”, “llevo sandalias” etc. Una vez que los niños hayan entendido la dinámica podrán ser ellos quienes lo digan.

Cuando termine el juego, todos volverán a la asamblea y reflexionaremos sobre ello a través de una serie de preguntas que podrán contestar de manera espontánea:

- “¿Ha sido difícil no hacer trampas cuando el que se la quedaba no miraba? ¿A pesar de eso lo hemos conseguido?”
- “Cuando se decía una mentira, ¿era difícil esperar en nuestro sitio?”
- “¿Quién acabó el primero?, ¿por qué?”

5.2.6 Respeto

○ **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Conocer los tres tipos diferentes de respeto.
- Designar zonas dentro del aula que muestren respeto hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el entorno.
- Desarrollar habilidades interpersonales de cooperación y trabajo en equipo.
- Aprender fórmulas de cuidado del medio ambiente.

○ **SESIONES DE INTERVENCIÓN:**

▪ **SESIÓN 1:**

• **Actividad 1. ¿Cómo cuido mis juguetes?:**

❖ **Temporalización:** 30 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Hoja informativa para las familias.
- Juguetes que los alumnos traigan de sus casas.

❖ **Descripción de la actividad:**

Como he explicado en la justificación teórica, considero que es importante trabajar el valor del respeto desde las primeras etapas del desarrollo infantil, ya que es un medio que nos facilitará el alcance de fortalezas como la amabilidad y la adquisición de pautas de convivencia.

La primera actividad tendrá lugar en la asamblea, para poder plantear diversas preguntas a los alumnos y darles la oportunidad de participar aportando sus ideas.

El día anterior al comienzo de la dinámica, se informará a las familias de que los niños podrán llevar al día siguiente el objeto/ juguete que quieran al aula.

Cuando todos los niños estén sentados en la asamblea con su juguete, la maestra comenzará las intervenciones lanzándoles las siguientes preguntas:

- “¿Qué habéis traído? ¿Por qué habéis elegido eso?”.

Con el objetivo de que los niños, levantando la mano y respetando el turno de palabra, expliquen qué es lo que han traído y cuál ha sido el motivo por el que han decidido traerlo; de esta forma, contarán al resto porque es importante ese objeto para ellos.

- La siguiente pregunta sería “¿Te gustaría que los demás compañeros y compañeras lo tirasen por el aire, lo pisasen...? ¿Y qué SÍ te gustaría que hicieran con ellos?”

Una vez que todos y todas hayan intervenido, se les pedirá a los niños que elijan un sitio de la clase para guardar su juguete, mientras se hacen las demás actividades. Cuando lo hayan colocado en el lugar que hayan decidido, se les preguntará porqué ese sitio ha sido el elegido.

▪ **SESIÓN 2:**

• **Actividad 2. ¡Mi sitio favorito!:**

❖ **Temporalización:** 30 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Pegatinas (corazón, cuadrado, círculo) ([Ver Anexo 8](#))

❖ **Descripción de la actividad:**

Esta actividad pretende que los niños conozcan los tres tipos de respeto que existen (respeto a nosotros mismos, a los demás y al entorno en el que estamos, es decir, la escuela).

Para ello, comenzaremos explicando a los alumnos que es muy importante respetarse a sí mismos y les preguntaremos qué cosas se les ocurre que podrían hacer para cuidarse, estar a gusto, encontrarse bien.

De manera ordenada, deberán ir contando al resto sus propuestas, que podrán ser hábitos de higiene, realizar actividad física, jugar a algún juego que les guste...

La primera persona en intervenir será la maestra para que, de esta forma, de un primer ejemplo a los niños, facilitándoles la comprensión de la pregunta.

Posteriormente, los alumnos deberán decir en qué lugares de la clase están a gusto ellos solos, ayudándose de los ejemplos propuestos por el adulto, como el rincón de la calma, el rincón de la biblioteca, las mesas de trabajo...; En los sitios que ellos elijan, se pondrá una pegatina de corazón, para señalar dichas zonas.

En segundo lugar, trataremos el respeto hacia los demás. “¿Qué podemos hacer para que nuestros amigos y amigas se sientan bien en el cole? ¿En qué zonas de la clase trabajamos/jugamos con los demás?” Podrá ser la asamblea, el rincón de las cocinitas, de las construcciones... En aquellas zonas que elijan los niños, se pondrá una pegatina con forma de cuadrado; de esta manera repasaremos las distintas formas geométricas que hemos trabajado a lo largo del curso; asociando cada forma a un tipo de respeto.

Por último, hablaremos sobre el respeto al colegio, a los materiales de la clase que son de todos y todos, por lo que requieren un respeto muy especial. Para ello, se les preguntará a los niños “¿cómo deben tratar el material? ¿en qué zonas de la clase es necesario tener más cuidado? ¿Por qué?” En estos lugares pondremos una pegatina con forma de círculo.

Una vez que hayan terminado de señalar todas las zonas, repasaremos qué forma hay en cada una de ellas y que tipo de respeto representa esa pegatina.

Este último repaso se realizará todos los días, de la misma forma que se leen diariamente las normas de la clase.

• **Actividad 3. ¿Merece la pena el esfuerzo?:**

❖ **Temporalización:** 20 minutos.

❖ **Materiales y recursos:** No es necesario ningún tipo de material.

❖ **Descripción de la actividad:**

Esta actividad se realizará de forma indirecta, es decir, no se les planteará a los alumnos el desarrollo de la dinámica, sino que, siguiendo sus rutinas habituales, se aprovechará el rato de juego libre en rincones para paralizar la actividad en un momento determinado, pidiendo a los niños que dejen de jugar y se sienten en sus respectivos equipos. Sin especificarles que deben recoger los juguetes antes de hacerlo.

La maestra les dirá que es el momento de ir a sus mochilas a por los almuerzos, siguiendo la rutina habitual y esperando a que alguno de ellos plantee la idea de que se les ha olvidado recoger; en el caso de que ninguno lo diga será la propia profesora la que les pregunte “¿qué se nos ha olvidado hacer?”

En el momento en el que se den cuenta, se les preguntará:

- “¿Por qué es necesario recoger? ¿si dejamos todo por el suelo qué pasa?”
- “¿Podremos hacer otras actividades después con la clase llena de cosas?”

Posteriormente se les mandará recoger todo lo que hayan utilizado y observar el resultado. Mientras tanto la maestra les preguntará, “¿os parece que está mejor la clase ahora? ¿o no? Nos ha costado un poco de esfuerzo, pero. ¿merece la pena?”

De esta forma los niños podrán observar y reflexionar sobre ambas situaciones, dándose cuenta ellos mismos de la importancia de mantener un orden, recoger las cosas y cuidar los materiales.

▪ **SESIÓN 3:**

• **Actividad 4. Compartiendo materiales:**

❖ **Temporalización:** 20 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- 25 copias del dibujo.
- Ceras de colores (Cada equipo tendrá una sola cera de cada color que necesiten)

❖ **Descripción de la actividad:**

La siguiente dinámica consiste en que los niños individualmente realicen un dibujo con un patrón de colores determinado, teniendo cada miembro del equipo solo un color de los que se necesiten.

De este modo, será necesario que utilicen diversas fórmulas que se les vayan ocurriendo en el momento para poder pedir a sus compañeros los materiales que les hagan falta. Así, compartiendo unos con otros, logran terminar todos sus dibujos.

La elección del dibujo dependerá de la temática que se esté desarrollando en ese momento en el aula, con el objetivo de implicar más a los alumnos en su realización.

Cuando terminen, la maestra les irá haciendo diversas preguntas para reflexionar de forma espontánea y rápida sobre las estructuras que habrán utilizado y su eficacia.

- “Cuándo necesitabais una cera y la tenía otro compañero, ¿qué habéis hecho?”
- “¿Habéis podido terminar todos los dibujos?” “¿Ha sido difícil teniendo tan pocas ceras?”

▪ **SESIÓN 4:**

• **Actividad 5. 10 ideas para ayudar a mi mundo:**

❖ **Temporalización:** 25 minutos.

❖ **Materiales y recursos:**

- Cuento “10 cosas que puedo hacer para ayudar a mi mundo” (Melanie Walsh, 2008)

❖ **Descripción de la actividad:**

Se trata de la primera actividad que formará parte de la última sesión con relación a dicha fortaleza.

Por ello se centra en el respeto al medio ambiente, tema de gran importancia en la actualidad, cuya concienciación debe empezar desde edades tempranas.

Para su realización utilizaremos un cuento de Melanie Walsh, titulado “10 cosas que puedo hacer para ayudar a mi mundo”, se trata de un decálogo de consejos básicos para lograr un mundo más sostenible, con preciosas ilustraciones que llamarán la atención del alumnado.

Antes de leer el cuento, la profesora explicará a los alumnos que es muy importante cuidar la tierra, porque es el lugar en el que vivimos, cuidar sus jardines, sus bosques, no tirar residuos al suelo, gastar poca agua, reciclar...etc.

Posteriormente, la maestra leerá el cuento en voz alta a los niños para que conozcan diversas acciones que ellos mismos pueden realizar para salvar el planeta. Irá enseñándoles cada imagen y dándoles tiempo para hacer aportaciones en voz alta.

Al llegar al final, se les hará una serie de preguntas con el objetivo de hacerles reflexionar sobre el tema, dichas preguntas serán tipo:

- “¿Qué cosas decía el cuento que debemos hacer?”
- “¿Por qué debemos hacerlas? ¿Qué vamos a conseguir con ellas?”
- “¿Por qué es importante cuidar el planeta?”
- “¿Qué más ideas se os ocurren que podríamos hacer nosotros?”

- **Actividad 6. ¡Nuestro cuento para salvar el mundo!:**

- ❖ **Temporalización:** 20 minutos.

- ❖ **Materiales y recursos:**

- Folios
- Ceras de colores

- ❖ **Descripción de la actividad:**

Inmediatamente después de leer el cuento y reflexionar sobre él, los alumnos se sentarán en sus mesas, seleccionarán una de las propuestas de la historia o crearán una nueva idea para cuidar el medio ambiente y, por último, lo dibujarán.

Debido a su temprana edad, los dibujos serán bastante abstractos, por lo que cuando vayan terminando, se les preguntará que es lo que han dibujado y se escribirá en un margen cercano al dibujo.

Cuando hayan hecho sus respectivas aportaciones, se encuadernarán todas juntas, con el objetivo de crear un cuento propio con 25 ideas para salvaguardar nuestro medio.

5.3 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Una vez expuestas las distintas dinámicas que se realizarían en el aula de tres años de Educación Infantil, es importante tratar los criterios de evaluación que se utilizarían para medir el grado de adquisición de los objetivos por parte del alumnado.

Como he explicado anteriormente, considero que la observación es la mejor técnica en estas edades ya que permite al maestro/a obtener información muy útil sobre los conocimientos adquiridos por el niño y sus necesidades, tanto cognitivas como personales.

Para ello he elaborado una rubrica a partir de la que el docente deberá ir observando al alumno en la ejecución de las actividades y anotar el grado de adquisición de los objetivos previamente marcados, diferenciando entre poco adecuado, adecuado, muy adecuado y excelente.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	POCO ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO	EXCELENTE
Conocer el concepto de gratitud, identificarla y emplear las fórmulas aprendidas en situaciones de la vida cotidiana. Este criterio pretende medir el conocimiento que tiene el niño sobre el término y su capacidad para reconocer la gratitud en distintas situaciones que vive en su día a día. Valorando positivamente la posibilidad de actuar de manera agradecida.	Señala, reconoce y representa con muchas dudas , situaciones en las que, tanto el resto de las personas como uno mismo, actúan gratamente.	Señala, reconoce y representa con alguna duda , situaciones en las que, tanto el resto de las personas como uno mismo, actúan gratamente.	Señala, reconoce y representa sin dudas importantes , situaciones en las que, tanto el resto de las personas como uno mismo, actúan gratamente.	Señala, reconoce y representa con claridad , situaciones en las que, tanto el resto de las personas como uno mismo, actúan gratamente.
Conocer las características personales que hacen especial a uno mismo y emplear fórmulas que	Identifica y reproduce, de forma mecánica , fórmulas que	Identifica y reproduce, con un razonamiento aleatorio , fórmulas que promueven la	Identifica y reproduce, con algún razonamiento ,	Identifica y reproduce, con razonamientos sencillos , fórmulas que promueven la

<p>faciliten la integración de personas con habilidades diferentes. Este criterio centra su atención en la capacidad del alumnado para reproducir diversas fórmulas que promuevan la integración de todo tipo de personas, pidiendo permiso y reconociendo aquellas características propias que los hacen diferentes.</p>	<p>promueven la integración en diversas circunstancias, siendo consciente de sus particularidades personales.</p>	<p>integración en diversas circunstancias, siendo consciente de sus particularidades personales.</p>	<p>fórmulas que promueven la integración en diversas circunstancias, siendo consciente de sus particularidades personales.</p>	<p>integración en diversas circunstancias, siendo consciente de sus particularidades personales.</p>
<p>Demostrar perseverancia en diversas dinámicas, reconociendo su presencia a través de cuentos y en situaciones de la vida cotidiana. Este criterio se centra en la evaluación de las posibilidades del alumnado para reconocer situaciones en las que la perseverancia tenga un carácter marcado, emitiendo diversas fórmulas para llevarlo a cabo.</p>	<p>Determina de forma muy poco clara, la honestidad y perseverancia en distintos contextos, emitiendo, con bastantes incorrecciones, fórmulas que lo demuestren.</p>	<p>Determina de forma poco clara, la honestidad y perseverancia en distintos contextos, emitiendo, con alguna incorrección, fórmulas que lo demuestren.</p>	<p>Determina de forma bastante clara, la honestidad y perseverancia en distintos contextos, emitiendo, sin dificultades, fórmulas que lo demuestren.</p>	<p>Determina de forma muy clara, la honestidad y perseverancia en distintos contextos, emitiendo, con facilidad, fórmulas que lo demuestren.</p>
<p>Identificar el concepto de honestidad, así como distintas fórmulas para ser honesto en situaciones difíciles. Con este criterio pretende evaluarse la capacidad del niño para identificar situaciones de honestidad en la vida cotidiana y reconocer la importancia de decir la verdad en diversas tesituras.</p>	<p>Identifica y discrimina sin dificultades destacables situaciones de honestidad en la vida cotidiana, valorando en pocas ocasiones la importancia de decir la verdad.</p>	<p>Identifica y discrimina con facilidad situaciones de honestidad en la vida cotidiana, valorando frecuentemente la importancia de decir la verdad.</p>	<p>Identifica y discrimina con bastante facilidad situaciones de honestidad en la vida cotidiana, valorando muchas veces la importancia de decir la verdad.</p>	<p>Identifica y discrimina con mucha facilidad situaciones de honestidad en la vida cotidiana, valorando casi siempre la importancia de decir la verdad.</p>
<p>Identificar el concepto de respeto y sus diversos tipos, reproduciendo fórmulas que lo muestren y actuando cooperativamente. Este criterio trata de constatar las competencias adquiridas por los niños en cuanto al concepto de respeto y sus múltiples formas de expresión, designando espacios del aula que lo sugieran.</p>	<p>Reconoce, con mucha dificultad, los distintos tipos de respeto en escenarios de la vida cotidiana, empleando, rara vez, patrones que lo muestren.</p>	<p>Reconoce, con alguna dificultad, los distintos tipos de respeto en escenarios de la vida cotidiana, empleando, en pocas ocasiones, patrones que lo muestren.</p>	<p>Reconoce, sin dificultades destacables, los distintos tipos de respeto en escenarios de la vida cotidiana, empleando, a menudo, patrones que lo muestren.</p>	<p>Reconoce, con bastante facilidad, los distintos tipos de respeto en escenarios de la vida cotidiana, empleando, muchas veces, patrones que lo muestren.</p>

6. CONCLUSIONES

La elaboración del presente TFG pretende alcanzar, como he expresado anteriormente, dos objetivos principales.

Por un lado, la realización de una revisión bibliográfica que facilitase el conocimiento de los fundamentos y elementos que componen la psicología positiva, así como la importancia de la escuela como institución saludable precursora de dicha disciplina.

Y, por otro lado, la elaboración de una propuesta didáctica enfocada al desarrollo de fortalezas personales en Educación Infantil.

En cuanto al primero de los objetivos, la búsqueda y contrastación de información enfocada a la posterior elaboración del marco teórico, ha supuesto un reto de superación personal y un incremento en el desarrollo de habilidades de investigación y selección de documentos fiables.

Me ha hecho profundizar en las bases teóricas de la psicología positiva y ha afianzado mi convencimiento de la existencia de un estrecho vínculo entre la disciplina psicológica y escolar, los beneficios que produce en el desarrollo integral del alumnado y la necesidad de incorporarla en las tareas diarias que se llevan a cabo en las aulas, priorizando el desarrollo emocional por encima del cognitivo.

Con respecto a la elaboración de la propuesta de intervención, ha sido una excelente forma de observar la rebotante existencia de fortalezas personales en el aula, recalando tanto aquellas que están presentes generalmente en la mayoría de los niños de 3 años, como las que, por el contrario, son más deficientes y por ello, más necesario incidir en ellas.

También ha sido el elemento precursor de una importante reflexión acerca de las actividades más apropiadas para desarrollar cada una de las fortalezas seleccionadas, adecuando las dinámicas y los materiales utilizados a las necesidades individuales, las posibilidades de acción y los intereses de los niños.

En definitiva, considero que la elaboración del TFG ha significado un gran desafío que ha incrementado mis habilidades de búsqueda, los conocimientos acerca de la psicología positiva y, sobre todo, la creencia en un nuevo modelo de educación que priorice la felicidad y el bienestar personal, centrándose en el desarrollo integral del niño más allá de la repetición de contenidos teóricos. Convirtiendo la escuela en un espacio de confort, potenciador de emociones positivas y cultivo de virtudes y fortalezas personales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Lacunza, A. B. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequéñ, 2*(1), 1–20.
- Herrera, L., Buitrago, R. E., Lorenzo, O., & Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades, 8*(8), 139-153.
- Bear, G. G. (2011). Positive Psychology and School Discipline: Positive Is Not Simply the Opposite of Punitive. *Communiqué, 39, 5* (2011) 8-9.
- Salanova, M., & Llorens Gumbau, S. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo, 161-164*.
- Moreno, B., & Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 6*(6), 210-220.
- Aguado, R. (2019). *Eres lo que sientes*. Madrid: GiuntiEOS.
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo, 38*(38), 58–65.
- Ruiz, E. P., González, J. A., García, M. M., & Martínez, O. L. (2017). Efectos de una intervención para la mejora de las fortalezas psicológicas en educación infantil, valorados a través del test del dibujo de la familia. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 7*(2), 123-134.
- Bermúdez, M.P., & Ramiro, M.T. (2013). *Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development*. Santander, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Cosme, J., & Izquierdo, T. (2015). *Experiencias y recursos de innovación en Educación Infantil*. Murcia, España: Editum.
- Linley, P. A., Stephen, J., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3-16.
- López, O., Piñero, E., Sevilla, A., & Guerra, A. (2011) Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 417-424.
- López, O., Piñero, E., & Areñse, J. (2013). Estudio de las fortalezas psicológicas en Educación Infantil. *Proceedings of International Congress of Educational Sciences and Development, 1-6*.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist, 55*(55), 5-14.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(66), 23-41.
- García, J. (2014). Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida. *En Claves del pensamiento, 16*(16), 13-29.
- Vázquez, C., Hervás, G., & Ho, S. M. Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual, 14*(14), 401-432.

- Perandones, M. T., Lledó, A., & Grau, S. (2010). Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la profesión docente. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 17-24.
- Peterson, C., & Seligman, E. P. (2003). Values in action (VIA) classification of strengths. Pennsylvania: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Ruch, W., Harzer, C., Proyer, R., & Seligman, E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and Validation of the German Version and the Development of a Peer-Rating Form. *Journal of Individual Differences*, (31), 138-149. doi: 10.1027/1614-0001/a000022
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2011). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 1-6. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.014
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (10), 231-248.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, (16), 81-94.
- Huebner, E. S. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Nueva York: Routledge.
- Greco, C., Morelato, G., & Mirta, I. (2007). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, (7), 81-94.
- Pérez, P. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. In Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>
- Oros, B. L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, (30), 522-529.
- Froh, J. J., & Bono, G. (2015). *Educación en la gratitud*. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- Oros, B. L. (2008). Avances Metodológicos En Evaluación De Emociones Positivas en Niños En Riesgo Social. *Evaluar*, (8), 20-33.
- Grinhauz, A. S. (2015). El estudio de las fortalezas del carácter en niños: Relaciones con el bienestar psicológico, la discapacidad social y la personalidad. *Psicodebate*, (15), 43-68.
- Caycho, T. (2011). El concepto de gratitud desde una perspectiva psicológica. *Revista de psicología Trujillo*, (13), 105-112.
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, (19), 56-69.
- Froh, J. J., Kashdan, T.B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 408-422. doi: 1080/17439760902992464
- Linley, P. P., & Joseph, S. (2004). Applied Positive Psychology: A New Perspective for Professional Practice. En Linley, P. P., & Joseph, S. (Ed), *Positive Psychology in Practice* (pp. 3- 12). Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Baylis, N. (2004). Teaching Positive Psychology. En Linley, P. P., & Joseph, S. (Ed), *Positive Psychology in Practice* (pp. 210- 217). Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M.E (2004). Gratitude in Practice and the Practice of Gratitude. En Linley, P. P., & Joseph, S. (Ed), Positive Psychology in Practice (pp. 464-481). Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schiff, S. (2014). Desarrollo de la personalidad y simbiosis. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, (32), 106-114.
- Campo, L. A. (2013). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente* (31), 67-79. doi: 10.17081/psico.17.31.422
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, (1), 67-74.
- Royo, P., Prado, C., & Maíllo, I. (2012). Variables fundamentales para el desarrollo positivo del menor. *Puls*, (35), 13-29.
- Caballero, P. (2015). Desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte. *Revista Digital de Educación Física*, (32), 82-96.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A.,...Estévez, R. M. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Del Prette, Z. A., Domeniconi, C., Amaro, L., Benitez, P., Laurenti, A., & Del Prette, A. (2013). La tolerancia y el respeto a las diferencias: efectos de una actividad educativa en la escuela. *Apuntes de Psicología*, (31), 59-66
- Covarruvias, M. A., Santiago, P., & Servín, S. K. (2019). Fomentando el respeto en niños de educación básica: una estrategia vivencial. *Revista Amazônida*, (4), 1-21.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona, España: Planeta.
- Romera, M. (2019). *La escuela que quiero*. Barcelona, España: Planeta.
- Monsalvo, E., & Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 1-9.
- Walsh, M. (2008). *10 cosas que puedo hacer para ayudar a mi mundo*. Barcelona, España: RBALIBROS.
- Hopgood, T., & Tazzyman, D. (2016). *La Verdad según Arturo*. Barcelona, España: Combel.

8. ANEXOS

- Anexo 1: Tarjeta “Gratitud”



- Anexo 2: Tarjeta “Amabilidad”



- Anexo 3: Cuento “¡Un partido de baloncesto salvaje!”

Enlace al video en el que se muestra la narración teatralizada del mismo:

<https://drive.google.com/file/d/1nKImoWAdeb4WL0gELGP6uPwtcUy55hhy/view?usp=sharing>

g

¡Un partido de baloncesto salvaje!

Hace muchos, muchos años, en la selva, repleta de árboles altísimos, flores de tamaños diversos y colores muy vivos, vivían, la Hipopótama Lama, la Jirafa Rafa y otros animales de la manada.

Muy cerca de ellos, había una granja, en la que vivían, , el Pato Pepe, la Gallina Marcelina y muchos otros de la tropa. Los cuatro eran un gran equipo y de vez en cuando se divertían jugando juntos.

El Pato Pepe y la Gallina Marcelina eran muy amigos y estaban tooodo el día juntos, jugaban, correteaban...pero a veces se enfadaban.

Un día, la Gallina Marcelina se tropezó, y el pato Pepe que hablaba todo con la P le dijo: "Por Poco Pierdo el Pico".

“Pues piensa por donde pisas”, contestó la gallina Marcelina.

La hipopótama Lama, que se había acercado a la granja para ver a sus amigos, vio el tropezón y añadió: “Pobre Pato, vamos a jugar al baloncesto un rato”.

La Jirafa Rafa, lo escuchó y no paró de reírse con Pepe y Marcelina, mientras decía: “Si no puedes saltar para pasar, ni volar para cazar, ni si quiera encestar, ¿cómo te vamos a dejar jugar?”.

Lama, muy disgustada, decidió comenzar a practicar para sorprender a sus amigos cantando...

*“Corre, corre, corre, corre sin parar,
Anima a tus patitas, los vas a alcanzar,*

*Salta, salta, salta, salta sin cesar,
Estira tus brazos, intenta encestar,*

*Con mucho trabajo, lo conseguirás.
Cuanto más practiques, mejor te saldrá
Cuanto más practiques, mejor te saldrá”*

La hipopótama se pasó días y días practicando, mientras cantaba su canción. Cada vez le salía mejor y estaba muuuuy contenta.

El día del partido, Lama estaba nerviosísima, quería sorprender a sus amigos y repetía en su cabeza: “Cómo tanto has practicado, fantásticos serán tus resultados”.

La Jirafa Rafa, la Gallina Marcelina y el Pato Pepe, estaban preparados para empezar el partido... cuando, de pronto, apareció la Hipopotama Lama y les dijo: “Dejadme probar, no he hecho más que ensayar”.

A lo que Pepe, entre risas, contestó: “Si eso es verdad, te daremos una oportunidad”.

“¡Sin más dilación que empiece la demostración!”, dijo Marcelina.

La gallina Marcelina, con la pelota en sus alas, dio un gran salto y pasó la pelota a la jirafa, que como era tan alta encestó y dijo: “Mirad que bien lo hago, ningún esfuerzo me ha costado”.

La pelota cayó y el pato Pepe la sujetó fuerte con el pico, pero apareció Lama, que le quitó la pelota y dijo: “Es mi oportunidad y la voy a aprovechar”.

De nervios que tenía, corría y corría, casi ni veía. Al final encestó y con todos sus amigos cantó:

*“Corre, corre, corre, corre sin parar,
Anima a tus patitas, los vas a alcanzar,*

*Salta, salta, salta, salta sin cesar,
Estira tus brazos, intenta encestar,*

*Con mucho trabajo, lo conseguirás.
Cuanto más practiques, mejor te saldrá
Cuanto más practiques, mejor te saldrá”*

¡La Jirafa Rafa, la Gallina Marcelina, el Pato Pepe y la Hipopótama Lama ganaron el partido! Y se dieron cuenta de que todo se puede lograr a base de practicar.

- Anexo 4: Ilustraciones cuento “¿Un partido de baloncesto salvaje”!





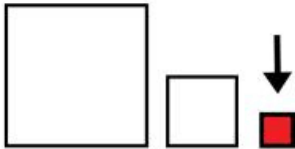

- Anexo 5: Tarjeta “perseverancia”

PERSEVERANCIA



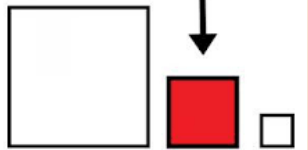

- Anexo 6: Pistas con pictogramas para la búsqueda del tesoro

PISTAS EQUIPO ROJO:



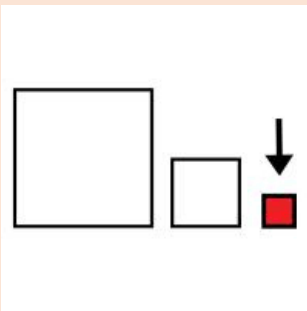
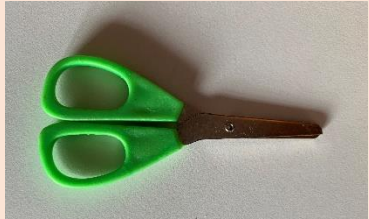
- Pista 1:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			


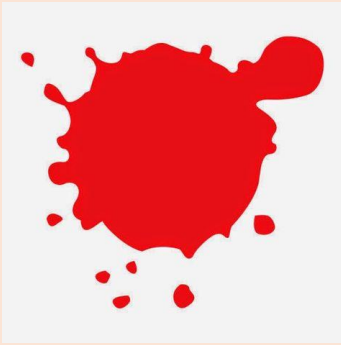
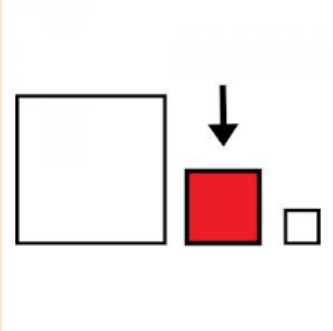

- Pista 2:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Pista 3:



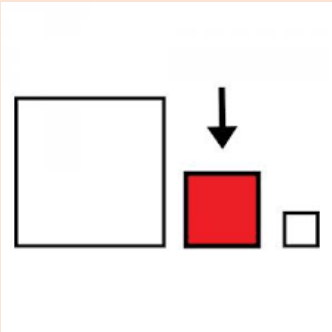

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Pista 4:



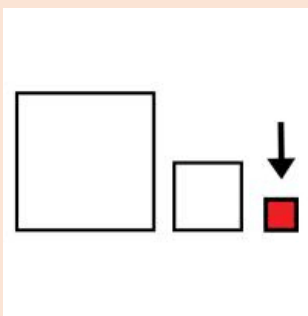

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

PISTAS EQUIPO AZÚL:


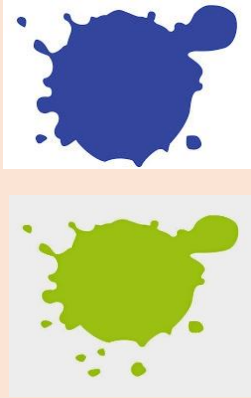
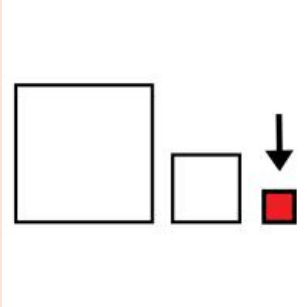

- Pista 1:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			



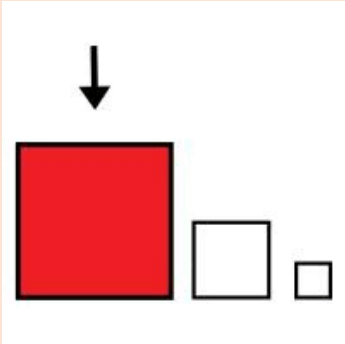

- Pista 2:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Pista 3:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Pista 4:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

PISTAS EQUIPO VERDE:

- Pista 1:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?

- Pista 2:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?

- Pista 3:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?

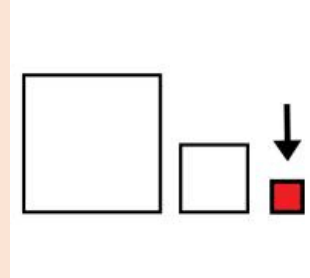
- Pista 4:

LUGAR

COLOR

TAMAÑO

¿QUÉ ES?



PISTAS EQUIPO AMARILLO:

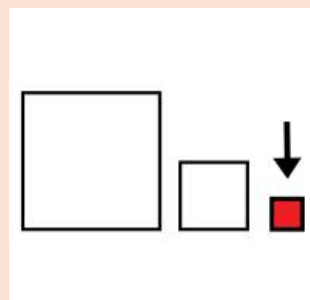
- Pista 1:

LUGAR

COLOR

TAMAÑO

¿QUÉ ES?



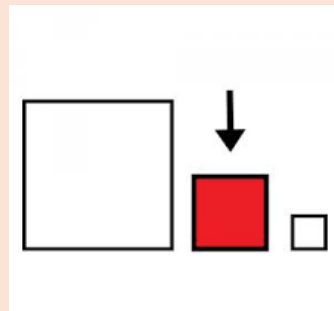
- Pista 2:

LUGAR



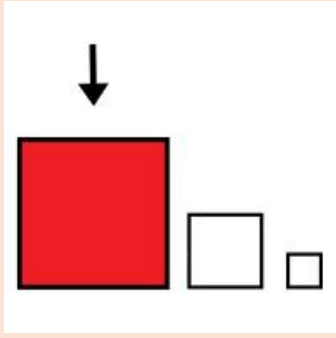

COLOR

TAMAÑO


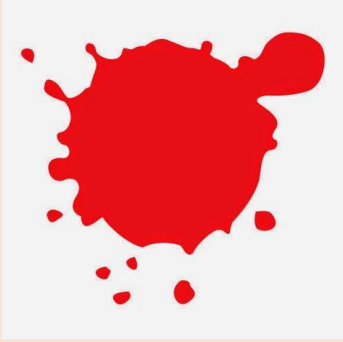
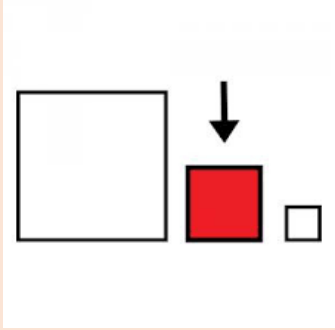

¿QUÉ ES?



- Pista 3:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Pista 4:

LUGAR	COLOR	TAMAÑO	¿QUÉ ES?
			

- Anexo 7: Tarjeta honestidad

HONESTIDAD

- **Anexo 8: Pegatinas corazón, cuadrado y círculo**

