

# CREATIVIDAD Y ALEGRÍA. UN ESTUDIO COMPARATIVO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

## *Creativity and cheerfulness. A comparative study in the educational context*

OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ, ANTONIO JOSÉ LORCA GARRIDO  
Y M.ª ISABEL DEVICENTE-YAGÜE JARA  
Universidad de Murcia (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.90032

Fecha de recepción: 19/06/2021 • Fecha de aceptación: 19/11/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Olivia López Martínez. E-mail: olivia@um.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El constructo creatividad ha sido objeto de tantas investigaciones como de seguidores y ataques apasionados. Durante décadas fue utilizado como atributo alusivo a las personas más inteligentes o capaces, si bien los estudios y corrientes actuales posicionan dicho concepto como una variable independiente con respecto al constructo inteligencia. Este trabajo parte de la necesidad de comprobar las diferencias latentes en la alegría en función de los niveles de creatividad, entendiendo la alegría como un factor emocional en el contexto educativo y así conocer el alcance de las emociones positivas en dicho contexto. **MÉTODO.** La investigación se desarrolló bajo un diseño metodológico cuantitativo, no experimental, comparativo *post hoc*. La muestra estuvo formada por 727 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 14 años, escolarizados en centros públicos de la Región de Murcia (España), a los cuales se les administraron la prueba de creatividad figurativa de Torrance (Torrance, 1974) y la prueba SCTI-T de alegría (Ruch *et al.*, 1996). **RESULTADOS.** Los resultados evidencian la existencia de asociaciones significativas entre rasgos de *alegría, fluidez, flexibilidad y originalidad*. Por su parte, el mal humor coincide con la presencia de bajas puntuaciones en fluidez y flexibilidad. No se evidencian diferencias con respecto a la variable elaboración. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos en este trabajo obligan a reconsiderar el valor de los afectos positivos (en especial, la alegría) como variable descriptiva de la personalidad creativa. Del mismo modo, exigen incorporar algunos de los planteamientos de la psicología positiva a las aulas con el fin de desarrollar la creatividad y la alegría, siendo la escuela un espacio abierto y flexible que permite el desarrollo integral del alumnado.

**Palabras clave:** *Creatividad, Alegría, Educación primaria, Fluidez, Flexibilidad, Originalidad.*

---

## Introducción

La creatividad es una de las manifestaciones más remotas que ha acompañado a los individuos a lo largo de la historia. Actualmente, es considerada como una de las exigencias del siglo XXI que tiene rango de competencia (Eli-sondo y Piga, 2020; Reimers y Chung, 2016). Con dicho término se alude a los propios orígenes de la humanidad, cuando la adaptación no era sino garantía de supervivencia, propiciando el avance de las sociedades (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020).

La creatividad es el resultado de múltiples factores en interacción, como los cognitivos, los afectivos, los comportamentales y los contextuales (Da Costa *et al.*, 2015; Rodríguez, 2005). Dentro de los factores personales, no se puede garantizar que ninguno de los rasgos de la personalidad pueda dar lugar a la producción creativa, aunque sí existe un cierto acuerdo en la presencia de determinados rasgos en los individuos con un mayor desarrollo de su creatividad (Romo *et al.*, 2017).

En relación con su carácter genético o ambiental, la comunidad científica acepta la influencia de la persona, el proceso, el producto y el ambiente como variables explicativas en la génesis creativa (Hernández-Ortiz, 2017; López y Navarro, 2010). Glaveanu *et al.* (2019) detallan que la creatividad es una cualidad exclusiva de los humanos que puede llegar a dar significado a la vida, así como proporcionar bienestar emocional y alegría (Isen, 2000). De hecho, el bienestar subjetivo, entendido como la valoración propia de cada individuo sobre su vida (González *et al.*, 2020; Suriá, 2017), incluye aspectos tales como la felicidad y los afectos positivos.

Sin embargo, resultan interesantes las conclusiones referidas por Huidobro (2002), quien revisó las definiciones aportadas por los investigadores más relevantes de este campo del

conocimiento y seleccionó factorialmente las características más recurridas. En este sentido, desde el punto de vista de la *persona* se pone de manifiesto cómo esta alude a una combinación de características que favorecen la metacognición. En alusión al *proceso*, emerge desde la propia interpretación de una situación problemática donde, de forma flexible y reflexiva, se ofrecen distintas soluciones hasta implementar aquella que en principio responde con mayor efectividad. Con respecto al *producto*, este responde a la necesidad de ofrecer o producir algo nuevo que, determinado por una rareza estadística y una transformación radical del estado de la cuestión, genere suficiente transcendencia e impacto. Esta se encuentra caracterizada por los siguientes indicadores: originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, redefinición y penetración (Guilford, 1950). Por último, se refiere al *contexto*, activándose e implementándose en función del tipo de circunstancias que rodean a la persona y al producto, caracterizándose por estar condicionado en función de la disponibilidad de recursos económicos, formativos y culturales, así como por la presencia de modelos adecuados y la ausencia de obstáculos.

Otro de los constructos que tener en cuenta en este trabajo son las emociones. Según Bisquerra y López-Cassá (2020), una emoción es un estado complejo del individuo que se caracteriza por una alteración que tiende a una respuesta organizada, siendo la respuesta a un suceso externo o interno. Diferentes estudios han revelado que transculturalmente compartimos seis emociones básicas: asco, miedo, alegría, sorpresa, tristeza y enfado (Ekman y Friesen, 1971). Entre ellas, destaca la alegría, en el presente estudio, que es una emoción positiva provocada por el desencadenamiento de acontecimientos beneficiosos para el individuo, asociada a otras emociones positivas, dotando de sentido a nuestra vida (Sevilla, 2016).

En los últimos años, felicidad y alegría han pasado a formar parte de un constructo más amplio, como es el bienestar subjetivo o satisfacción con

la vida (Charles-Leija *et al.*, 2018; Veenhoven, 2015) o, tal como se postula tras esta primera década del siglo XXI, la propia calidad de vida (Csikszentmihalyi, 2011; Ravina-Ripoll *et al.*, 2019). El sesgo asociado al contexto cultural en el que se producen, junto con la variabilidad de constructo, dificulta su constitución o estudio desde el punto de vista científico. Sin embargo, existe cierto consenso al definir ambos términos como un conjunto de sentimientos positivos que brindan un sentimiento de optimismo y plenitud (Sánchez, 2008).

Siguiendo a Seligman (2002), felicidad y alegría pueden y deben cultivarse, lo que le lleva a formular una serie de principios (2011). El primero de ellos, alusivo a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, atiende a la necesidad de reestructurar los roles y espacios de tal forma que, contribuyendo a la creación de actitudes positivas hacia sí mismo y los demás, favorezca el desarrollo de un espíritu empático y altruista. El segundo, más allá de la dimensión personal de los agentes implicados, propone la emergencia y promoción de lazos de unión caracterizados por la libertad y trascendencia. Por último, atendiendo al propio proceso de enseñanza y aprendizaje, tras una profunda reflexión justifica cómo la sociedad actual adolece de curiosidad, flexibilidad mental y creatividad, todas ellas dimensiones afiliativas de la alegría.

De todo ello, al menos la alegría parece adquirir tres funciones primordiales: 1) una de carácter básica, tal y como supone su dimensión *adaptativa* (presente en la fortaleza de sabiduría o amor por el conocimiento); 2) *socializadora*, pues su externalización como expresión o síntoma de felicidad facilita la apertura y las relaciones sociales (virtud de humanidad); y 3) *motivacional*, pues guía nuestra conducta (Sarraís, 2011). De hecho, en la planificación de actividades para desarrollar la creatividad, se considera necesario que los niños se encuentren alegres durante la actividad como una forma de motivación (Medina *et al.*, 2017).

Así pues, siguiendo a Chóliz (2005), según propuso Reeve (1994), la evidencia práctica confirma que los pensamientos articulados en torno a emociones positivas favorecen la emergencia de un juicio benévolo, dilatan el bienestar, promueven formas de pensamiento tolerantes y expansivas, preparan el camino hacia la creatividad (por favorecer la imaginación y la novedad) y en climas educativos optimizan las relaciones sociales al tiempo que se contribuye a la satisfacción personal (Ayuso, 2019).

Sin embargo, cuando se habla de alegría se alude a uno de los componentes que forman parte de todo un enfoque más amplio como es la psicología positiva (Seligman, 2002), desde la que cabe ser estudiado el potencial de fortalezas y virtudes humanas alrededor de los conceptos de escolarización y aprendizaje (Harzer *et al.*, 2017). Contextualizar los principios de la misma en el marco educativo supone reflexionar sobre una pedagogía de la felicidad en la que se aumente la calidad de vida escolar tanto de los docentes como del alumnado (Puiu, 2021), estudiando las repercusiones del bienestar más allá de la ausencia de problemas y considerando el bienestar emocional como una de las finalidades que debería tener la educación (Bisquerra y Hernández, 2017; Molero *et al.*, 2017). Por esta razón, surge la necesidad de estudiar posibles interacciones entre los niveles de creatividad y alegría.

Los estados emocionales guardan una relación directa con los aprendizajes (Gallardo *et al.*, 2021; García-Lázaro *et al.*, 2019), pues en determinados contextos el déficit de emociones positivas o promoción de negativas favorecen la emergencia de graves trastornos personales, interpersonales y académicos, impulsan o dificultan el desarrollo de aprendizajes funcionales en alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Carpena y López, 2012a) o, incluso, con problemas de salud (Carpena y López, 2012b).

En el estudio cuasiexperimental de Barrera *et al.* (2012), consistente en el visionado de vídeos y

audición de obras que transmitían sentimientos de alegría y tristeza, tras la implementación del test de creatividad infantil (TCI) se evaluó originalidad, capacidad para producir figuras inventadas y características del producto. Los resultados arrojaron cómo los niños que habían visionado una película alegre tendían a generar respuestas asertivas e ingeniosas ante situaciones problemáticas. En esta línea, en el metaanálisis de Bass *et al.* (2008) sobre la relación entre emociones y creatividad, se llegó a la conclusión de que las emociones positivas como la felicidad refuerzan el pensamiento creativo, mientras que las emociones negativas como la tristeza no mostraron asociación con la creatividad.

De hecho, las emociones son las que activan el proceso creativo, lo regulan estando presentes dentro del mismo y surgen como un subproceso del mismo (Ivcevic y Hoffmann, 2019). Por ello, Conner y Silvia (2015) muestran que las emociones negativas pueden potenciar la creatividad. Por otra parte, las tareas creativas desembocan en un aumento de las emociones positivas debido al sentimiento de autonomía que conllevan (Bujacz *et al.*, 2016), al igual que una sensación de bienestar debido a las emociones positivas fruto de los comportamientos creativos (Conner *et al.*, 2018).

## Objetivo

Así pues, a partir de las consideraciones mencionadas, en la presente investigación se persigue como objetivo general el estudio de las diferencias latentes en el bienestar emocional en función de los niveles de creatividad del alumnado de educación primaria, que se articula en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las diferencias en los niveles de alegría, mal humor y seriedad en función del nivel de creatividad del alumnado en edad escolar.
- Conocer el alcance de las emociones en el contexto escolar y establecer las implicaciones educativas que se derivan de ello.

## Método

### Participantes

La investigación se desarrolló bajo un diseño metodológico cuantitativo, no experimental comparativo *post hoc* (Bernal, 2016). En el estudio participaron 727 alumnos escolarizados en cuatro centros educativos de primaria de titularidad pública pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la comunidad autónoma de la Región de Murcia. La distribución por sexo fue de 366 niños (50.34%) y 361 niñas (49.66%), con edades comprendidas entre los 6 y 14 años ( $M = 9.06$ ,  $DT = 1.93$ ), siendo alumnos con necesidades educativas especiales los individuos de 13 y 14 años. Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando centros educativos de titularidad pública con alumnado que cumpliera las condiciones típicas que generalmente caracterizan a dichos centros, es decir, niños y niñas procedentes de familias con un nivel socioeconómico medio o medio-bajo, un número equiparado entre niños y niñas, así como la inexistencia de otras variables que tendieran a favorecer la dispersión de la muestra (Valdivia, 2018).

### Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

- Inventario de Estado-Rasgo-Alegría como rasgos (STCI-T) (Ruch *et al.*, 1996): instrumento desarrollado para medir las bases cognitivas y afectivas del sentido del humor a través de la evaluación de las dimensiones de alegría (CH), seriedad (SE) y mal humor (BM). Se constituye a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Este inventario carece de alternativa intermedia, por lo

que se evita el sesgo de tendencia central (Matas, 2018). Los valores alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del instrumento son las siguientes: alegría .76, seriedad .73 y mal humor .75.

- Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) (Torrance, 1974): consta de una prueba verbal (TTCT-verbal) y una prueba figurativa (TTCT-figurativo), con sendas formas paralelas A y B. En este trabajo se empleó el test figurativo, concretamente la subprueba II (“acabar un dibujo”) y III (“líneas paralelas”). La subprueba II consta de diez trazos (uno por ítem), a partir de los cuales el niño debe acabar un dibujo. Con ello, se está evaluando fluidez (número de ideas), flexibilidad (categorías de respuestas), originalidad (carácter usual o inusual de la producción) y elaboración (cantidad de detalles). La subprueba III consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es crear tantos dibujos como ideas puedan ser integradas en cada par, tanto de forma aislada como en su conjunto. De la misma forma se evalúa fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples), flexibilidad (capacidad para cambiar el patrón o estructura de las composiciones), originalidad (elementos diferentes y poco familiares) y elaboración. La prueba presentó una alta fiabilidad ( $\alpha = .89$ ).

## Procedimiento

Previa autorización de la institución y del consentimiento informado por parte de los padres, todos los participantes completaron las pruebas en una sesión y en un tiempo aproximado de 45 minutos, en su aula de referencia y en horarios académicos de manera voluntaria y anónima. Con el fin de evitar respuestas aleatorias, reactividad o deseabilidad social, se matizó que en ningún momento se trataba de un examen, siendo correctas aquellas respuestas que atendían a cómo se sentían, con independencia de que

fuera positivas o negativas. Para la administración grupal se separaron las mesas.

Todos los participantes fueron informados de la confidencialidad de los datos y objetivos de la investigación, siguiendo los estándares éticos que indica el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2021), y fueron atendidas las dudas que surgieron en el momento de aplicación por los autores de la investigación.

## Análisis de datos

Se elaboró una matriz con los datos aportados por medio de los instrumentos de recogida de la información. A partir de los mismos, se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales con el *software* IBM SPSS Statistics (versión 27.0.1.0, 2020). En primer lugar, en cuanto a la creatividad, las puntuaciones finales en cada una de las dimensiones (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración) se categorizaron por cuartiles (bajo, medio-bajo, medio-alto, alto). Con la finalidad de obtener una perspectiva general de las relaciones entre los distintos niveles de creatividad y la alegría, seriedad o mal humor del alumnado, y tras aplicar los correspondientes test de normalidad que indicaron que la muestra no tenía una distribución normal, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, con contrastes *post hoc* a partir de la prueba *U* de Mann-Whitney para los casos en los que se encontraron puntuaciones significativas.

## Resultados

La tabla 1 muestra los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis para las variables del SCTI-T y los resultados del test de Torrance para fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. A partir de los resultados obtenidos en esta prueba, se realizaron los análisis dos a dos para las variables cuya asociación resultó significativa.

TABLA 1. Prueba Kruskal-Wallis. TTCT-figurativo - SCTI-T

Rasgos	Niveles fluidez	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	p
CH	Bajo	153	259.83	6.099	3	.107
	Medio-bajo	147	297.11			
	Medio-alto	138	295.78			
	Alto	137	301.85			
	Total	575				
CH1	Bajo	154	270.03	2.724	3	.436
	Medio-bajo	147	292.62			
	Medio-alto	138	299.38			
	Alto	137	293.89			
	Total	576				
CH2	Bajo	153	261.14	5.966	3	.113
	Medio-bajo	147	297.06			
	Medio-alto	138	291.01			
	Alto	137	305.24			
	Total	575				
SE	Bajo	154	313.13	6.116	3	.106
	Medio-bajo	147	282.87			
	Medio-alto	138	265.82			
	Alto	137	289.70			
	Total	576				
SE1	Bajo	154	300.93	2.363	3	.501
	Medio-bajo	147	285.22			
	Medio-alto	138	272.46			
	Alto	137	294.21			
	Total	576				
SE2	Bajo	154	315.13	6.620	3	.085
	Medio-bajo	147	288.48			
	Medio-alto	138	266.80			
	Alto	137	280.44			
	Total	576				
BM	Bajo	154	331.58	17.757	3	.000
	Medio-bajo	147	291.52			
	Medio-alto	137	265.86			
	Alto	137	257.37			
	Total	575				

Rasgos	Niveles fluidez	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	p
BM1	Bajo	154	332.94	16.240	3	.001
	Medio-bajo	147	284.39			
	Medio-alto	138	267.24			
	Alto	137	264.36			
	Total	576				
BM2	Bajo	154	321.41	11.885	3	.008
	Medio-bajo	147	295.24			
	Medio-alto	137	270.52			
	Alto	137	260.15			
	Total	575				

Rasgos	Niveles flexibilidad	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	p
CH	Bajo	168	271.95	2.394	3	.495
	Medio-bajo	140	295.18			
	Medio-alto	146	290.45			
	Alto	121	299.02			
	Total	575				
CH1	Bajo	169	273.47	2.571	3	.463
	Medio-bajo	140	30.68			
	Medio-alto	146	289.88			
	Alto	121	290.26			
	Total	576				
CH2	Bajo	168	274.98	2.276	3	.517
	Medio-bajo	140	288.20			
	Medio-alto	146	288.89			
	Alto	121	304.79			
	Total	575				
SE	Bajo	169	304.18	3.130	3	.372
	Medio-bajo	140	285.23			
	Medio-alto	146	271.38			
	Alto	121	291.04			
	Total	576				

Rasgos	Niveles flexibilidad	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	p
SE1	Bajo	169	298.69	0.959	3	.811
	Medio-bajo	140	286.03			
	Medio-alto	146	281.55			
	Alto	121	285.52			
	Total	576				
SE2	Bajo	169	305.07	4.746	3	.191
	Medio-bajo	140	290.43			
	Medio-alto	146	264.66			
	Alto	121	291.88			
	Total	576				
BM	Bajo	169	326.20	18.373	3	.000
	Medio-bajo	139	292.59			
	Medio-alto	146	246.80			
	Alto	121	279.09			
	Total	575				
BM1	Bajo	169	323.81	14.377	3	.002
	Medio-bajo	140	287.84			
	Medio-alto	146	253.15			
	Alto	121	282.60			
	Total	576				
BM2	Bajo	169	319.41	15.412	3	.001
	Medio-bajo	139	297.85			
	Medio-alto	146	247.46			
	Alto	121	281.73			
	Total	575				

Rasgos	Niveles originalidad	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	P
CH	Bajo	136	258.32	11.748	3	.008
	Medio-bajo	142	269.40			
	Medio-alto	150	314.58			
	Alto	147	306.30			
	Total	575				



Rasgos	Niveles originalidad	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	P
CH1	Bajo	137	265.97	5.538	3	.136
	Medio-bajo	142	279.75			
	Medio-alto	150	308.69			
	Alto	147	297.35			
	Total	576				
CH2	Bajo	136	260.52	12.348	3	.006
	Medio-bajo	142	265.23			
	Medio-alto	150	310.59			
	Alto	147	312.37			
	Total	575				
SE	Bajo	137	315.01	5.141	3	.162
	Medio-bajo	142	279.88			
	Medio-alto	150	287.63			
	Alto	147	273.00			
	Total	576				
SE1	Bajo	137	300.21	1.480	3	.687
	Medio-bajo	142	277.44			
	Medio-alto	150	292.36			
	Alto	147	284.34			
	Total	576				
SE2	Bajo	137	319.90	8.250	3	.041
	Medio-bajo	142	288.83			
	Medio-alto	150	283.72			
	Alto	147	263.80			
	Total	576				
BM	Bajo	137	337.22	22.404	3	.000
	Medio-bajo	141	301.10			
	Medio-alto	150	265.77			
	Alto	147	252.25			
	Total	575				
BM1	Bajo	137	338.92	21.267	3	.000
	Medio-bajo	142	295.99			
	Medio-alto	150	269.30			
	Alto	147	253.86			
	Total	576				

Rasgos	Niveles originalidad	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	P
BM2	Bajo	137	325.74	15.412	3	.001
	Medio-bajo	141	301.91			
	Medio-alto	150	267.52			
	Alto	147	260.38			
	Total	575				

Rasgos	Niveles elaboración	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	P
CH	Bajo	157	284.36	.374	3	.946
	Medio-bajo	147	283.65			
	Medio-alto	126	292.00			
	Alto	145	292.87			
	Total	575				
CH1	Bajo	158	295.66	.973	3	.808
	Medio-bajo	147	277.59			
	Medio-alto	126	288.84			
	Alto	145	291.46			
	Total	576				
CH2	Bajo	157	276.54	1.075	3	.783
	Medio-bajo	147	289.96			
	Medio-alto	126	293.36			
	Alto	145	293.76			
	Total	575				
SE	Bajo	158	293.37	1.209	3	.751
	Medio-bajo	147	294.86			
	Medio-alto	126	289.65			
	Alto	145	275.74			
	Total	576				
SE1	Bajo	158	289.40	2.212	3	.530
	Medio-bajo	147	287.57			
	Medio-alto	126	304.35			
	Alto	145	274.32			
	Total	576				

Rasgos	Niveles elaboración	N	Rango promedio	$\chi^2$	gl	P
SE2	Bajo	158	293.45	1.32	3	.724
	Medio-bajo	147	298.34			
	Medio-alto	126	279.55			
	Alto	145	280.91			
	Total	576				
BM	Bajo	158	293.86	3.088	3	.378
	Medio-bajo	146	283.32			
	Medio-alto	126	305.11			
	Alto	145	271.46			
	Total	575				
BM1	Bajo	158	296.52	1.937	3	.586
	Medio-bajo	147	289.50			
	Medio-alto	126	295.62			
	Alto	145	272.56			
	Total	576				
BM2	Bajo	158	284.54	4.304	3	.23
	Medio-bajo	146	281.29			
	Medio-alto	126	314.40			
	Alto	145	275.59			
	Total	575				

Nota: CH = alegría; CH1 = prevalencia del carácter alegre; CH2 = umbral bajo para sonreír y reír; SE = seriedad; SE1 = prevalencia de estados serios; SE2 = percepción de que los acontecimientos de todos los días tienen la misma importancia; BM = mal humor; BM1 = prevalencia de la tristeza; BM2 = prevalencia del enfado.

Tras la realización de un análisis dos a dos, se observa cómo emergen diferencias entre los niveles de fluidez (cantidad de ideas producidas por el alumnado) y mal humor (BM), tanto en prevalencia de tristeza (BM1) como de enfado (BM2). El alumnado con un bajo nivel de fluidez presenta una puntuación significativamente más alta ( $U = 9599.5$ ,  $p < .05$ ,  $r =$

$.1314$ ) en BM ( $Me = 50$ ), con respecto a los de medio-bajo ( $Me = 43$ ), emergiendo diferencias en BM1, donde igualmente el alumnado con baja puntuación en fluidez ( $U = 9314.5$ ,  $p < .01$ ,  $r = .1532$ ) presenta puntuaciones significativamente más altas en BM ( $Me = 23$ ) en comparación con los de medio-bajo ( $Me = 19$ ) (tabla 2).

**TABLA 2. Comparativa SCTI-rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de fluidez bajo y medio-bajo, y entre niveles de fluidez bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney**

Rasgos	Niveles fluidez	N	Mediana	Rango promedio	$\frac{U}{p}$	Tamaño del efecto
BM	Bajo	154	50	162.17	9599.5	.1314
	Medio-bajo	147	43	139.3	.023	
	Bajo	154	30	160.71	8283	.1855
	Medio-alto	137	37	129.46	.002	
BM1	Bajo	154	23	164.02	9314.5	.1532
	Medio-bajo	147	19	137.36	.008	
	Bajo	154	23	161.27	8351	.1851
	Medio-alto	138	16.5	130.01	.002	
BM2	Bajo	154	26	158.5	10164.5	.0882
	Medio-bajo	147	24	143.15	.126	
	Bajo	154	26	157.78	8734.5	.1486
	Medio-alto	137	21	132.76	.011	

Nota: BM = mal humor; BM1 = prevalencia de la tristeza; BM2 = prevalencia del enfado.

Del mismo modo, evidencia que los alumnos que han puntuado medio-alto en fluidez presentan puntuaciones significativamente más altas ( $U = 8283$ ,  $p < .01$ ,  $r = .1855$ ) en BM ( $Me = 37$ ), con respecto a bajo ( $Me = 30$ ). Además, el alumnado que puntúa bajo en fluidez alcanza puntuaciones significativamente más altas ( $U = 8351$ ,  $p < .01$ ,  $r = .1851$ ) en tristeza ( $Me = 23$ ), con relación a los que puntúan medio-alto ( $Me = 16.5$ ). Incluso, los alumnos que puntúan bajo en fluidez arrojan puntuaciones significativamente más altas ( $U = 8734.5$ ,  $p < .05$ ,  $r = .1486$ ) en tristeza ( $Me = 26$ ) con respecto a los que puntúan medio-alto ( $Me = 21$ ).

En cuanto a los distintos niveles de puntuación en flexibilidad (categorías de agrupación de respuestas), se observaron diferencias en lo referente al mal humor (tabla 3). Realizando los análisis dos a dos observamos que las diferencias se encuentran en BM1, donde los alumnos con un bajo nivel de flexibilidad presentan una puntuación significativamente más alta ( $U = 10247.5$ ,  $p < .05$ ,  $r = .1153$ ) en BM1 ( $Me = 23$ ) en comparación con los de nivel medio-bajo ( $Me = 19$ ), no encontrándose diferencias en BM y en BM2 para estos niveles de flexibilidad.

TABLA 3. Comparativa SCTI-rasgo (BM, BM1 y BM2) entre niveles de flexibilidad bajo y medio-bajo, y entre niveles de flexibilidad bajo y medio-alto. Prueba U Mann-Whitney

Rasgos	Niveles flexibilidad	N	Mediana	Rango promedio	U p	Tamaño del efecto
BM	Bajo	169	50	163.39	10243	.1101
	Medio-bajo	139	42	143.69	.053	
	Bajo	169	50	177.32	9072.5	.2283
	Medio-alto	146	36.5	135.64	.000	
BM1	Bajo	169	23	164.36	10247.5	.1153
	Medio-bajo	140	19	143.70	.043	
	Bajo	169	23	174.92	9477	.2003
	Medio-alto	146	16	138.41	.000	
BM2	Bajo	169	26	160.58	10717.5	.0753
	Medio-bajo	139	24	147.10	.186	
	Bajo	169	26	175.54	9373.5	.2073
	Medio-alto	146	20.5	137.70	.000	

Nota: BM = mal humor; BM1 = prevalencia de la tristeza; BM2 = prevalencia del enfado.

Asimismo, la tabla anterior muestra la existencia de diferencias en BM, donde el alumnado con bajo nivel de flexibilidad presenta una puntuación significativamente más alta ( $U = 9072.50$ ,  $p < .01$ ,  $r = .2283$ ) en BM ( $Me = 50$ ) con respecto a los de nivel medio-bajo ( $Me = 36.5$ ).

Una vez presentados los datos referidos a *fluidez y flexibilidad*, se analizan las puntuaciones obtenidas a nivel de *originalidad*, término referente al carácter inusual de las producciones presentadas por el alumnado. En este sentido,

según muestra la tabla 4, al realizar una comparación dos a dos entre los niveles de originalidad, alegría (CH2) y seriedad (SE2), no se aprecian diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones bajo y medio-bajo. Por el contrario, se evidencian diferencias significativas entre los niveles de originalidad y mal humor (BM1), presentando los alumnos con un bajo nivel de originalidad una puntuación significativamente más alta ( $U = 2.33$ ,  $p < .05$ ,  $r = .0013$ ) en BM1 ( $Me = 24$ ) en comparación con medio-bajo ( $Me = 20$ ).

**TABLA 4. Comparativa SCTI-rasgo (CH, CH2, SE2, BM, BM1 y BM2) entre niveles de originalidad bajo y medio-bajo, y entre niveles de originalidad medio-bajo y alto. Prueba U Mann-Whitney**

Rasgos	Niveles originalidad	N	Mediana	Rango promedio	$\frac{U}{p}$	Tamaño del efecto
CH	Bajo	136	70	136.71	.57	.0339
	Medio-bajo	142	73	142.17	.572	
	Medio-bajo	142	73	135.50	1.90	
	Alto	147	77	154.18	.057	
CH2	Bajo	136	36	138.21	.26	.0156
	Medio-bajo	142	32	140.73	.794	
	Medio-bajo	142	36	132.95	2.41	
	Alto	147	39	156.64	.016	
SE2	Bajo	137	20	147.87	1.60	.0958
	Medio-bajo	142	26	132.41	.109	
	Medio-bajo	142	26	151.69	1.34	
	Alto	147	25	138.54	.181	
BM	Bajo	137	49	149.10	1.96	.1177
	Medio-bajo	141	45	130.17	.050	
	Medio-bajo	142	45	157.56	2.61	
	Alto	147	37	131.98	.009	
BM1	Bajo	137	24	151.43	2.33	.0013
	Medio-bajo	142	20	128.97	.020	
	Medio-bajo	142	20	156.33	2.27	
	Alto	147	15	134.05	.023	
BM2	Bajo	137	25	145.63	1.25	.0751
	Medio-bajo	141	21	133.55	.210	
	Medio-bajo	142	24	155.05	2.11	
	Alto	147	21	134.38	.035	

Nota: CH = alegría; CH2 = umbral bajo para sonreír y reír; SE2 = percepción de que los acontecimientos de todos los días tienen la misma importancia; BM = mal humor; BM1 = prevalencia de la tristeza; BM2 = prevalencia del enfado.

Según se puede apreciar en la tabla anterior, se identifican diferencias significativas entre los niveles de originalidad, alegría (CH2) y mal humor (BM, BM1, BM2). Así pues, los alumnos que muestran un alto nivel de originalidad alcanzan una puntuación significativamente más alta ( $U = 2.41$ ,  $p < .05$ ,  $r = .1418$ ) en CH2 ( $Me = 39$ ) con respecto a los que han alcanzado

puntuaciones medio-bajas ( $Me = 36$ ). Por otra parte, los alumnos que alcanzan una puntuación medio-baja en originalidad arrojan una puntuación significativamente más alta ( $U = 2.61$ ,  $p < .01$ ,  $r = .1535$ ) en BM ( $Me = 45$ ) en comparación con los que puntúan alto ( $Me = 37$ ). Esto último es extensible a BM1, donde el alumnado que muestra un nivel medio-bajo de

originalidad alcanza una puntuación significativamente más baja ( $U = 2.27, p < .05, r = .1334$ ) en BM1 ( $Me = 20$ ) en contraposición con los que puntúan alto ( $Me = 15$ ).

Finalmente, no se evidencian diferencias significativas entre alegría, seriedad y mal humor con respecto a la variable *elaboración*.

## Discusión y conclusiones

Coincidiendo con López y Navarro (2010), la *persona* se muestra como el componente más relevante para explicar la génesis creativa. En este sentido, la relación entre personalidad y creatividad ha sido una de las dimensiones más recurridas por los investigadores, si bien no se ha llegado a concretar el nivel de rasgo que define al alumno creativo (Romo *et al.*, 2017). Por ello, Rodríguez (2005) alude a aspectos *cognoscitivos* (percepción, intuición, imaginación, curiosidad, apertura y capacidad crítica), *afectivos* (autoestima, pasión y audacia) y *volitivos* (tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad de decisión).

Llegados a este punto, los resultados obtenidos en este trabajo obligan a reconsiderar el valor de los afectos positivos (en especial, la alegría) como variable descriptiva de la personalidad creativa (Isen, 2000). Así pues, mientras que las bajas puntuaciones en *fluidez*, *flexibilidad* y *originalidad* coinciden con la prevalencia de tristeza (BM1) y mal humor (BM2), los rasgos de alegría asociados a prevalencia de carácter alegre (CH1) y un umbral alto para sonreír y reír (CH2) se materializan en mayores puntuaciones en *originalidad* (Bass *et al.*, 2008; Chóliz, 2005; Reeve, 1994). Por otra parte, los niveles afectivos no parecen influir en cuanto a la variable *elaboración*.

La *fluidez* no solo se refiere a la emergencia y disposición permanente y espontánea para producir ideas, sino a la búsqueda de soluciones que favorezcan el ajuste y adaptación con respecto a la situación planteada (Ayuso, 2019). En este

sentido, emociones negativas como *tristeza* y *mal humor* parecen condicionar la capacidad del alumnado para percibir y expresarse ante el mundo y su realidad escolar. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio se contraponen al de Conner y Silvia (2015), que muestran que las emociones negativas favorecen las conductas creativas. La *flexibilidad* no se muestra ajena a estas circunstancias, puesto que las emociones ya sean positivas o negativas condicionan la creatividad (Ivcevic y Hoffmann, 2019).

Las producciones definidas por el factor *originalidad* coinciden con el alumnado caracterizado por rasgos de alegría (CH) y un umbral bajo para reír (CH2), hallazgo que corrobora las aportaciones de Isen (2000), quien postuló que las emociones positivas nos hacen más sensibles en la percepción e interpretación del entorno, lo que a su vez nos prepara siendo más divergentes para afrontar la adversidad, aportándonos un mayor bienestar subjetivo (Charles-Leija *et al.*, 2018; Suriá, 2017; Veenhoven, 2015).

Para concluir, es preciso señalar que las altas puntuaciones en las distintas dimensiones del pensamiento creativo son características de los sujetos que presentan unos niveles emocionales positivos, entendidos como la presencia de emociones positivas como la alegría (Bujac *et al.*, 2016; Conner *et al.*, 2018). Las implicaciones educativas que se derivan de este estudio son trabajar la *creatividad* y las *emociones positivas* en el aula, a pesar de los esfuerzos requeridos de formación y sistematización, una vía desde la cual contextualizar las aportaciones de la psicología positiva en el aula (Bisquerra y Hernández, 2017). De hecho, la escuela debe ir más allá de su capacidad para enseñar a los alumnos a abordar y resolver los problemas que arroja la vida, teniendo la finalidad de desarrollar la competencia emocional y la creatividad para acometerlos (OECD, 2020).

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar una educación emocional en las aulas de modo que contribuya a desarrollar

la creatividad (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Uno de los puntos fuertes de la investigación es el tamaño de la muestra y la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, con los que también es necesaria la educación emocional. La principal limitación que tiene el estudio es que no permite saber si son las emociones positivas las que originan el pensamiento creativo (Bass *et al.*, 2008; Chóliz, 2005; Reeve, 1994) o si es la creatividad la que produce la aparición de emociones positivas (Bujacz *et al.*, 2016; Conner *et al.*, 2018).

Por ello, una de las futuras líneas de investigación puede ser conocer si la creatividad actúa como variable dependiente o independiente en relación con las emociones positivas. Asimismo, se pueden relacionar con la motivación, el fracaso y el abandono escolar, de manera que se puedan prevenir con el desarrollo de programas que lo contemplen, así como desarrollar el estudio en otras etapas educativas como ESO, bachillerato y universidad con la finalidad de mejorar la práctica docente en cualquiera de estas etapas educativas.

## Referencias bibliográficas

---

- Ayuso, J. A. (2019). Educación emocional y exclusión social. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 175-183. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2019.i7.12](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.12)
- Baas, M., De Dreu, C. K. W. y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Barrera, C., Cimarro, I., Paricio, B. y Selfa, R. (2012). Influencia de las emociones en la creatividad. *Supervisión* 21(24), 1-14.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial el Ateneo.
- Bujacz, A., Dunne, S., Fink, D., Gatej, A. R., Karlsson, E., Ruberti, V. y Wronska, M. K. (2016). Why do we enjoy creative tasks? Results from a multigroup randomized controlled study. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 188-197. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.11.002>
- Carpena, A. y López, O. (2012a). Afectos positivos en educación especial: un estudio piloto en la etapa de transición a la vida adulta. En E. Fernández y E. Rueda (coords.), *La educación como elemento de transformación social* (pp. 429-438). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Carpena, A. y López, O. (2012b). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula*. EUNSA.
- Charles-Leija, H., Aboites, G. y Llamas, I. (2018). Una revisión de aportaciones que contribuyeron al estudio de la utilidad y la felicidad en la economía. *Análisis Económico*, 33(84), 57-76. <http://dx.doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2018v33n84/Charles>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Conner, T. S., DeYoung, C. G. y Silvia, P. J. (2018). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 181-189. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049>



- Conner, T. S. y Silvia, P. J. (2015). Creative days: a daily diary study of emotion, personality, and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 463-470. <https://doi.org/10.1037/aca0000022>
- Csikszentmihaly, M. (2011). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Debolsillo.
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M. y Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: a second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.002>
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Elisondo, R. y Piga, M. F. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Gallardo, P., Gallardo, F. J. y Gallardo-López, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Octaedro.
- García-Lázaro, I., Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2019). La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019). En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campos (eds.), *Inclusión, tecnología y sociedad. Investigación e innovación en educación* (pp. 220-231). Dykinson.
- Glaveanu, V. P., Hanchett, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B. A., Kaufman, J. C., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S. y Sternberg, R. J. (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: un manifiesto sociocultural. *Uni-Pluriversidad*, 19(1), 97-106. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.07>
- González, N. I., Torres, M. A. y Moretalo, G. B. (2020). Apoyo social, autoestima y bienestar subjetivo en escolares. El caso de México y Argentina. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(2), 65-79. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.347>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Harzer, C., Weber, M. y Huebner, E. S. (2017). School as a positive learning and working environment. En C. R. Snyder, S. J. López, L. M. Edwards y S. C. Marques (eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford University Press.
- Hernández-Ortiz, A. F. (2017). *Un recurso de innovación para docentes: programa "Despierta Creatividad"* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/55771>
- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4571/>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows (version 27.0.1.0) [software]*. IBM Corp. <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. En M. Lewis, L. Feldman y J. Haviland (eds.), *Handbook of emotions* (pp. 417-435). Guilford Press.
- Ivcevic, Z. y Hoffmann, J. (2019). Emotions and creativity: from process to person and product. En J. Kaufman y R. Sternberg (eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 273-295). Cambridge University Press.
- López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92151>

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Medina, N., Velázquez, M. E., Alhuay-Quispe, J. y Aguirre, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008>
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(20), 43-56. <https://doi.org/10.18172/con.2993>
- OECD (2020). *Marco para la evaluación de pensamiento creativo en PISA 2021*. OECD. <https://www.ices.gov.co/documents/20143/1711898/Marco%20de%20referencia%20pensamiento%20creativo%20-%20pisa%202021.pdf>
- Puiu, A. D. (2021). Introduction to the pedagogy of happiness. *Educa'ia Plus*, 28(1), 70-79. <http://dx.doi.org/10.24250/jpe/1/2021/ADP>
- Ravina-Ripoll, R., Ahumada-Tello, E. y Gálvez-Albarracín, E. (2019). La felicidad como predictor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Un análisis comparativo entre México y España. *CAURIENSIA. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 14(1), 407-426. <http://dx.doi.org/10.17398/2340-4256.14.407>
- Reeve, J. J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals, policies, and curricula from six nations*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Editorial MAD.
- Romo, M., Sánchez-Ruiz, M. J. y Alfonso-Benlliure, V. (2017). Creatividad y personalidad a través de dominios: una revisión crítica. *Anuario de Psicología*, 47(2), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2017.04.003>
- Ruch, W., Köhler, G. y Van Thriel, C. (1996). Assessing the "humorous temperament": construction of the facet and standard trait forms of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory-STCI. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(3-4), 303-339. <https://doi.org/10.1515/humr.1996.9.3-4.303>
- Sánchez, R. (2008). Ser auténtico o como los demás esperan: el dilema del automonitoreo. En R. Díaz Loving, S. Rivera Aragón, R. Sánchez Aragón y I. Reyes Lagunes (eds.), *La psicología social en México* (pp. 637-642). AMEPSO.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>
- Sarraís, F. (2011). *Madurez psicológica y felicidad*. EUNSA.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. (2011). *Niños optimistas. Cómo crear las bases para una existencia feliz*. Debolsillo.
- Sevilla, A. (2016). *Estudio de la alegría: análisis y validación de un instrumento para medir la alegría estado-rasgo en niños* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/48049>
- Suriá, R. (2017). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 125-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.48584>
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking - Norms - Technical Manual Research Edition - Verbal Test, Forms A and B - Figural Test Forms A and B*. Personnel Press.

- Valdivia, M. R. (2018). La medición y el muestreo. En H. Ñaupas, M. R. Valdivia, J. J. Palacios y H. E. Romero (eds.), *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (pp. 323-345). Ediciones de la U.
- Veenhoven, R. (2015). The overall satisfaction with life: subjective approaches (1). En W. Glatzer, L. Camfield, V. Møller y M. Rojas (eds.), *Global handbook of quality of life* (pp. 207-238). Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6\\_9](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_9)
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>

## Abstract

---

### *Creativity and cheerfulness. A comparative study in the educational context*

**INTRODUCTION.** The creativity construct has been the object of as many investigations as of passionate followers and attacks. For decades it was used as an attribute alluding to the most intelligent or capable people, although current studies and trends position this concept as an independent variable with respect to the intelligence construct. This work is based on the need to verify the latent differences in cheerfulness as a function of the levels of creativity, understanding cheerfulness as an emotional factor in the educational context, in order to know the extent of positive emotions in this context. **METHOD.** The research was carried out using a quantitative, non-experimental, comparative, *post-hoc* methodological design. The sample consisted of 727 students aged between 6 and 14 years old, attending public schools in the Region of Murcia (Spain), who were administered the Torrance figurative creativity test (Torrance, 1974) and the SCTI-T Cheerfulness test (Ruch *et al.*, 1996). **RESULTS.** The results show the existence of significant associations between traits of happiness, fluency, flexibility and originality. By contrast, bad mood coincides with the presence of low scores in fluency and flexibility. No differences were found with respect to the elaboration variable. **DISCUSSION.** The results obtained in this study force us to reconsider the value of positive affect (especially cheerfulness) as a descriptive variable of the creative personality. Furthermore, they also demand to incorporate some of the approaches of Positive Psychology to the classroom in order to develop creativity and cheerfulness; the school being an open and flexible space that allows for the integral development of pupils.

**Keywords:** *Creativity, Cheerfulness, Primary Education, Fluency, Flexibility, Originality.*

## Résumé

---

### *La créativité et la joie. Une étude comparative dans le contexte éducatif*

**INTRODUCTION.** La notion de créativité a fait l'objet d'autant de recherches que d'adeptes et d'attaques passionnées. Pendant des décennies, elle a été utilisée comme un attribut faisant allusion aux personnes les plus intelligentes ou les plus capables bien que les études et tendances actuelles positionnent ce concept comme une variable indépendante par rapport au concept d'intelligence. Ce travail est basé sur la nécessité de vérifier les différences latentes de la joie en fonction des niveaux de créativité en comprenant la joie comme un facteur émotionnel dans le contexte éducatif permettant de nous apprendre la portée des émotions positives dans ce contexte. **MÉTHODE.** La

recherche a été développée selon une conception méthodologique quantitative non expérimentale, comparative et post-hoc. L'échantillon était composé de 727 élèves âgés de 6 à 14 ans fréquentant les écoles publiques de la région de Murcie (Espagne), auxquels on a fait passer le test de Torrance sur la créativité figurative (Torrance, 1974) et le test SCTI-T d'Alegria (Ruch *et al.*, 1996). **RÉSULTATS.** D'une part, les résultats montrent des associations significatives entre les traits de joie, de fluidité, de flexibilité et d'originalité. D'une autre part, la mauvaise humeur coïncide avec la présence de scores faibles en matière de fluidité et de flexibilité. Aucune différence n'a été constatée en ce qui concerne la variable d'élaboration. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus dans cette étude nous obligent à reconsidérer la valeur des affects positifs (en particulier la joie) comme variables descriptives de la personnalité créative. Ils font appel également à l'incorporation de certaines des approches de la psychologie positive dans la salle de classe afin de développer la créativité et la joie, devenant l'école un espace ouvert et flexible permettant le développement intégral des élèves.

**Mots-clés :** *Créativité, Joie, Enseignement Primaire, Fluidité, Flexibilité, Originalité.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Olivia López Martínez (autora de contacto)

Profesora titular de la Universidad de Murcia. Área Psicología Evolutiva y de la Educación. Miembro del grupo de investigación E069-05 Psicodiversidad y Salud de la Universidad de Murcia. Colaboradora del grupo de investigación SOCEDU (investigación en inteligencias, competencia social y educación de la Universidad de Alicante. Investigadora principal del grupo de innovación docente PSICONOVA. Investigadora principal en el proyecto de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos" (PID2020-113731GB-I00). Autora y coautora de diferentes artículos publicados en revistas de reconocido prestigio. Dos sexenios de investigación. Actualmente desempeña el cargo de vicedecana de prácticas escolares de la Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en la creatividad, el bienestar y la educación emocional.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9819-8005>

Correo electrónico de contacto: [olivia@um.es](mailto:olivia@um.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Espinardo, s/n, 30100 Murcia.

### Antonio José Lorca Garrido

Doctorando en Educación. Becario de colaboración en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación en la Universidad de Murcia. Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Murcia. Miembro del equipo de investigación de E069-05 Psicodiversidad y Salud de la Universidad de Murcia. Actualmente participa como parte del grupo de trabajo en el proyecto de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos" (PID2020-113731GB-I00).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-1819>

Correo electrónico de contacto: [antoniojose.lorca1@um.es](mailto:antoniojose.lorca1@um.es)

**M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara**

Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Actualmente ocupa el cargo de vicedecana de grado en la Facultad de Educación. Directora de la Sede Permanente Universitaria de Ceutí (Murcia), secretaria de la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL). Autora de los libros de texto de *Lengua castellana* y *Literatura* para la ESO en la editorial Edelvives. Sus principales líneas de investigación se centran en el campo de la educación literaria, la competencia lectora, la intertextualidad artística, la creatividad y la educación emocional. Actualmente participa como investigadora en dos proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: “Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos” (PID2020-113731GB-I00) e “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (PGC2018-101457-B-I00).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2496-2971>

Correo electrónico de contacto: [isabelvyague@um.es](mailto:isabelvyague@um.es)