

# UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TESINA DE LICENCIATURA:**  
***“La creatividad en la infancia:  
Importancia para el desarrollo  
psicosocial”***



Alumna: **Sabrina Cymlich**

Directora: **Dra. Gabriela Morelato**

Co-directora: **Lic. Mariana Carrada**

**HOJA DE EVALUACIÓN**

**Tribunal:**

**Presidente:**

**Vocal:**

**Vocal:**

**Profesor invitado:** Dra. Gabriela Morelato y Lic. Mariana Carrada

**Agradezco a...**

*...Mis padres por su apoyo permanente y por el esfuerzo que realizaron para que pueda estudiar.*

*... Mis hermanas Daiana y Brenda por acompañarme en esta y todas las etapas de mi vida*

*... Mi novio por su paciencia y apoyo incondicional*

*...Mis amigos de toda la vida y compañeras de la facultad por ir conmigo paso a paso, por los días de estudio compartidos y todos los momentos inolvidables que pasamos.*

*... La Dra. Gabriela Morelato por su dedicación guiándome en esta última etapa de la carrera.*

*...La Lic. Mariana Carrada, por darme el empujón y la orientación para empezar con la tesis.*

*...Al tribunal presente, por ofrecer sus conocimientos.*

*...Los directivos y docentes de las Escuelas Chile y San Francisco de Asís, por su apertura, colaboración y participación en el presente trabajo.*

*...Principalmente a todos los niños y niñas que colaboraron y participaron en este trabajo.*

*... Todas las personas que, con su interés, entusiasmo y contención, me acompañan directa o indirectamente, en este camino de aprendizaje y crecimiento*

## **RESUMEN**

El propósito de esta investigación es explorar variables del desarrollo infantil vinculadas a la creatividad y al desarrollo social en un grupo de 237 alumnos de 8 a 15 años de escuelas estatales de gestión pública urbano marginales en Mendoza, Argentina.

Los instrumentos utilizados fueron: "Test de Diagnóstico de Creatividad Gráfica" de Ricardo Marín Ibáñez (1995) y el "Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas en el Aula" de Cerezo Ramírez y Esteban (1994) adaptado por Moreno (2001).

Los resultados señalaron la existencia de relaciones significativas entre los indicadores de creatividad y una serie de los indicadores sociométricos y de la dinámica relacional del aula. Aquellos niños que obtuvieron puntajes más elevados en los indicadores de creatividad, también fueron más elegidos por sus compañeros y obtuvieron un alto índice de liderazgo y de popularidad. Respecto de los indicadores de la dinámica relacional, se pudo comprobar una correlación negativa entre estos y los indicadores de creatividad, es decir que a mayor nivel de creatividad, menor es la percepción de cobardía o agresión hacia los compañeros y por el contrario es mayor la percepción de inteligencia.

Con respecto al género, se pudo corroborar que las mujeres poseen una fluidez significativamente mayor que los hombres de la muestra estudiada, así como también que los hombres son más maltratados que las niñas. En cuanto a la edad, los hallazgos señalan que tanto en la creatividad como en los indicadores de la dinámica relacional, no existen diferencias significativas. No obstante en los indicadores sociométricos, los niños más pequeños poseen una media mayor en el índice de rechazo, en el índice de poder y en la impopularidad.

### **Palabras claves:**

Creatividad – Fluidez – Flexibilidad – Originalidad - Estatus social - Competencia social - Relaciones sociales – Niñez - Clima escolar

### **ABSTRACT**

The purpose of this investigation is to explore variables of child development associated to creativity and social development in a group of 237 pupils between 8 and 15 years old of state schools of public administration urban marginal in Mendoza, Argentina.

The instruments used were: "Graphic Creativity Diagnosis Test" of Ricardo Marín Ibáñez (1995) and "Bull Questionnaire of Socio-emotional Relationships in the Classroom" of Cerezo Ramírez y Esteban (1994), adapted by Moreno (2001).

The results pointed the existence of significant relationships between creativity indicators and a series of socio-metric indicators and of relational dynamics of the classroom. Those children who obtained higher scores in creativity indicators also were chosen by their classmates and obtained a high rate of leadership and popularity. As regards the relational dynamics indicators, it was possible to prove a negative correlation between them and creativity indicators, so is to say that at higher levels of creativity, less perception of cowardice or aggression towards the classmates, and on the contrary it is higher the intelligence perception.

As regards gender, it was possible to corroborate that women possess a fluidity significantly higher than men of the studied sample, and also that boys are more mistreated than girls. As regards age, the discoveries point that not only in creativity but also in relational dynamics indicators, there exists no significant differences. Nevertheless, in socio-metric indicators, the smaller children possess a higher average in rejection, power and unpopularity indexes.

**Key words:** Creativity – Fluency - Flexibility - Originality - social status - Social competence - social relationship – Childhood - School climate.

## ÍNDICE

Título de la Tesina .....	1
Hoja de Evaluación .....	3
Agradecimientos .....	4
Resumen .....	5
Índice .....	7
Introducción.....	9

### MARCO TEÓRICO

#### Capítulo I: Creatividad

I.1 Conceptualizaciones generales acerca de la creatividad .....	14
I.2 Pensamiento Lateral .....	17
I.3 Indicadores de la Creatividad.....	19
I.4 Teorías acerca de la Creatividad .....	23
I.5 Proceso Creativo .....	26
I.6 Variables que influyen en la Creatividad.....	28
I.7 Capacidad creadora durante el Desarrollo Infantil .....	30
I.7.1 Desarrollo cognoscitivo: niñez media y niños en edad escolar .....	31
I.7.1 Desarrollo de la capacidad creadora .....	35
I.8 Elementos que pueden detener el desarrollo de la creatividad.....	36
I.9 Tipos de Creatividad.....	38
I.10 Diagnóstico y evaluación de la creatividad .....	41
I.10.1 Dimensiones utilizadas .....	42
I.11 La persona Creativa.....	44
I.11.1 Motivación y Creatividad.....	46
I.11.2 Ambientes Creativos .....	47
I.11.3 La escuela .....	49

#### Capítulo II: Desarrollo social en la infancia

II.1 Desarrollo social .....	53
II.2 Competencia social .....	56
II.3 Estatus social.....	57
II.3.1 Consecuencias a largo plazo del estatus de rechazado.....	59
II.3.2 Inadaptación social.....	60

II.4 El contexto escolar .....	61
II.4.1 Compañeros como socializadores.....	64
II.5 Relación entre iguales .....	66
II.5.1 La estructura del grupo .....	68
II.5.2 Los amigos .....	69
II.6 Técnicas .....	69
II.6.1 El test Sociométrico.....	71
II.6.2 Sociograma de percepción .....	72
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	
<b>Capítulo III: Materiales métodos y procedimientos</b>	
III.1 Objetivos de la investigación .....	74
III.2 Método.....	74
III.3 Muestra .....	75
III.4 Instrumentos .....	76
III.4.1 Evaluación de la Creatividad gráfica.....	76
III.4.2 Sociograma .....	78
III.5 Procedimiento .....	81
III.6 Tratamiento Estadístico .....	82
<b>Capítulo IV: Presentación de los resultados</b>	
Análisis descriptivo.....	84
Análisis Bivariado .....	91
<b>Capítulo V: Discusión de los Resultados</b>	
Análisis descriptivo.....	100
Análisis Bivariado .....	101
<b>Capítulo VI: Conclusiones</b> .....	106
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	111
<b>Anexos</b> .....	117



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo profundizar el estudio de las variables vinculadas a la creatividad en la infancia y su relación con el desarrollo social infantil, destacando especialmente las relaciones con los pares. El interés por este tema, surge a partir de mi colaboración como pasante en proyectos de investigación del CONICET paralelamente a mi formación de grado en la facultad. Estos proyectos se han llevado a cabo en escuelas primarias urbano marginales y están destinados a desarrollar líneas de investigación relacionadas con el estudio de los procesos cognitivos, emocionales y contextuales que influyen sobre el comportamiento infantil y su implicancia sobre el desempeño escolar. A lo largo de mi participación en diversas tareas fundamentalmente vinculadas a la evaluación psicológica, surgió mi interés por conocer e indagar la importancia de la creatividad en esta etapa del desarrollo infantil en estos contextos. De este modo, se comenzó a investigar la información existente acerca de la creatividad en la infancia y su relación con otras áreas de desarrollo, tales como las sociales y cognitivas.

Kaufman y Beghetto (2009) plantean que el desarrollo creativo es un camino de maduración en el que la actividad creativa se manifiesta en diversos niveles y de forma distinta a lo largo del ciclo de vida, hasta su pleno desarrollo. En esta evolución, el maestro posee un importante rol en la estimulación de la creatividad de sus alumnos. Torrance (1977) destaca entre las condiciones para una enseñanza creativa dos aspectos fundamentales: La relación creativa maestro – alumno, lo cual implica una actitud constructiva, de confianza en las potencialidades del alumno Y además el conocimiento de sus características y funcionamiento psicológico.

En relación a este último aspecto, es decir a las características de la persona creadora, algunos autores han tratado de determinar y sintetizar las mismas para una mejor comprensión del tema. Esto ha resultado difícil ya que es un panorama lleno de discrepancias y a veces hasta contradicciones. Puede decirse que mientras muchos estudios han relacionado la creatividad con la amplitud de interés, la independencia, la persistencia, la distraibilidad, la

intuición y la introversión; otros estudios la han vinculado con la inteligencia, el rendimiento académico, la empatía y la conducta social asertiva con los compañeros (Garaigordobil, 1997).

En este sentido, se puede plantear sintéticamente que en la creatividad están implicados una serie de aspectos que se relacionan, entre otros, con los recursos cognitivos y también un contexto ambiental facilitador, ya que los ambientes que proporcionan seguridad y confort, se relacionan con un incremento en la misma (Morrison, Furlong y Morrison, 1994).

De acuerdo a lo expuesto, se considera a modo de hipótesis que un ambiente escolar facilitador de la creatividad no sólo se podría asociar con la calidad de las relaciones con el maestro mencionadas previamente, sino también con las relaciones con los compañeros.

En este marco, resulta interesante indagar la interacción con los compañeros y la posición de los niños en el grupo de pares ya que la calidad de las relaciones con los iguales en la escuela, el grado de aceptación y rechazo social experimentado, son aspectos clave para el ajuste psicosocial y el éxito académico en esta etapa de la vida.

En los grupos, existen diferentes relaciones de poder y diversas posiciones: los miembros más aceptados por el grupo ocupan posiciones más centrales, mientras que aquellos menos aceptados se sitúan en posiciones más periféricas respecto del grupo (Estévez López, Martínez Ferrer, Jiménez Gutiérrez, 2009). Por otro lado, Babarro, Martínez Arias y Díaz Aguado Jalon (2008) plantean que la aceptación de los compañeros y el estatus social, es un aspecto fundamental para el desarrollo del individuo tanto a nivel emocional como a nivel social. Además el estatus social ha sido una variable también relacionada al rendimiento escolar (Santiago Delgado, 2009).

Con base en estos planteos y teniendo en cuenta que la creatividad y el estatus social son dos aspectos del desarrollo infantil que están relacionados con variables cognitivas, surgen las siguientes preguntas de investigación acerca de la relación entre ellas: ¿Existe relación entre la creatividad y el estatus social del niño? ¿Los niños más creativos son los que poseen un mejor estatus social? ¿Influye en la creatividad y en el estatus social la edad y el género de los niños?

Es preciso señalar que aunque se ha hallado información discrepante en cuanto a la relación entre la creatividad y estatus social, consideramos de suma importancia analizar la misma desde los contextos locales y especialmente en zonas urbano marginales. Se sostiene que en estos entornos donde existe una gran variedad de dificultades sociofamiliares que aumentan el riesgo de fracaso escolar, es necesario explorar nuevos recursos y alternativas de orientación para docentes y niños. Por lo tanto este trabajo podría ser un aporte más al conocimiento de la relación existente entre variables cognitivas y sociales en escolares, lo cual contribuiría a promover herramientas nuevas y creativas para docentes y niños en función del logro de un clima favorecedor del aprendizaje tanto desde lo cognitivo como desde lo vincular.

El trabajo está dividido en tres grandes partes. La primera es el marco teórico dónde se definen los conceptos de los temas abordados en la investigación. La segunda parte, correspondiente al marco metodológico, se describe el material utilizado, el método y los procedimientos para los fines del trabajo; como así también la presentación y análisis de los resultados obtenidos. En la tercer parte se presentan las conclusiones a las que se pudo arribar y los aportes realizados para futuras investigaciones.

# MARCO TEÓRICO

# **CAPÍTULO I: CREATIVIDAD**

## I. 1 – CONCEPTUALIZACIONES GENERALES ACERCA DE LA CREATIVIDAD

La palabra creatividad tiene su origen en el término latino *creare*, que significa “engendrar, producir, crear” (Berenguer y Paglieta, 2007).

Ausubel (1983) considera que la gran confusión del término creatividad, procede de que no se distingue la creatividad como “rasgo” que incluye una amplia y continua gama de diferencias individuales, de la “persona” creativa como individuo singular que posee un grado único y raro de este rasgo, sobresaliendo cualitativamente del resto. Por otra parte, De Bono, 1994 afirma que la creatividad, en un nivel muy simple, significa "confeccionar algo que antes no existía".

Thurstone (1952, citado en Albarraçín y Kemelmajer, 2002) plantea que es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados suponiendo que el producto creado sea algo nuevo. Asimismo Csickzentmoholyi (1995, citado en Carevic Jonson, 2006) desde una perspectiva integrada, explica la creatividad como una función de tres elementos: campo (lugar o disciplina donde ocurre), persona (quien realiza el acto creativo) y dominio (grupo social de expertos). Define la creatividad como “el estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, resolver problemas de manera relevante y divergente.”

Según Papalia (2005) la creatividad consistiría en la habilidad de ver las cosas bajo una nueva perspectiva e inventar luego soluciones nuevas, originales y eficaces. Existirían por lo tanto dos tipos de pensamiento que se relacionarían con la resolución de problemas y la creatividad: el pensamiento divergente, que es la capacidad para descubrir respuestas nuevas y originales; y el pensamiento convergente, que lo define como la capacidad para descubrir una única respuesta correcta. Por su parte Mayers (1998, citado en Carevic Jonson, 2006) define la creatividad como la capacidad para producir nuevas y valiosas ideas. Las distintas salidas a la creatividad dependen de la cultura, en donde esta significa expresar temas familiares a través de nuevas formas.

El individuo creativo para Gardner (2001, citado en Chacon Araya, 2005) es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

Según Marín Ibáñez (1995), cuando revisamos bibliografía sobre la creatividad nos encontramos con referencias múltiples, indicaciones de lo que piensan los autores o sobre las actividades, productos, ambientes y personalidades estimadas como tales, pero no es frecuente hallar una definición explícita y expone diferentes definiciones de distintos autores:

Aznar (1974) "La creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos".

Barron (1976) "Capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales".

McKinnon (1977) "La verdadera creatividad requiere tres condiciones: 1- implica una respuesta o idea que es nueva, al menos que es infrecuente estadísticamente; 2- que se adapta a la realidad en cuanto resuelve un problema; 3- es evaluada, desarrollada, elaborada y aplicada. Así concebida la creatividad, es un proceso que envuelve originalidad, adaptación y realización; que parte de un problema y termina cuando el problema está resuelto. La esencia de la creatividad es la solución de un problema de manera original, en otras palabras, es la solución creativa de problemas".

Murria (1959) "Proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva".

Oerter (1971) "La creatividad representa el conjunto de condiciones que preceden a la realización de producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad".

Stein, M. I. (1967) “La creatividad es aquel proceso que tiene por resultado una obra personal, aceptada como útil o satisfactoria por un grupo social en un momento determinado”.

Torrance (1976): “la creatividad es aquel *proceso* de ser sensibles a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias, de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”

Santurino de la Torre (1991) “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”.

De estas definiciones, destaca dos de los rasgos en los que los investigadores suelen ponerse de acuerdo: la *novedad*, es decir la producción de algo que previamente no existía; y la utilidad o *valor* de esta producción, en cuanto a que resuelve un problema o agrega algo al panorama preexistente.

## **I. 2- PENSAMIENTO LATERAL**

Edward De Bono (1998) al hablar de pensamiento lateral, plantea que este está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, creatividad e ingenio. Todos estos tienen la misma base pero mientras los tres últimos tienen un carácter espontáneo, independiente de la voluntad, el pensamiento lateral es más susceptible de ser determinado por la voluntad consciente.

El pensamiento lateral a diferencia de la creatividad, incluye la descripción de un proceso y no sólo de un resultado. Este tiene como función la liberación del efecto restrictivo



de las ideas anticuadas, también del efecto polarizador de las viejas ideas y el estímulo de nuevas ideas.

Este concepto implica considerar la creatividad como un modo particular de pensar, pensamiento que involucra originalidad, fluidez al operar y uso de estrategias que inducen a algo nuevo.

El pensamiento lateral es una forma de escapar de las ideas fijas y tiene como objetivo el cambio de modelos, el cambio de disposición y ordenación de la información en la mente. El orden de la percepción de la información tiene una influencia decisiva en la formación de modelos (De Bono, 1970).

Este tipo de pensamiento prescinde de toda forma de enjuiciamiento o de valoración. Por esta razón puede emplear información que nada tiene que ver con la situación que se estudia, así como aplazar la valoración de ideas hasta que se complete su desarrollo, evitando bloquear ideas que en un principio pueden considerarse erróneas. La reestructuración de modelos, esta visión perspicaz de las cosas, es lo que constituye la función del pensamiento lateral (De Bono, 1970).

Este autor, sostiene que la mente maneja la información de manera eficaz con grandes ventajas inherentes a su modo de funcionamiento (codificación, memoria, construcción de modelos, etc.) no obstante tiene algunas limitaciones, principalmente la dificultad para reestructurar modelos de ideas en respuesta de nueva información. Para superar estas limitaciones, se requiere el funcionamiento del pensamiento lateral, el cual permite la percepción y ordenación de la realidad de modo nuevo. Esto da lugar a un cambio repentino y espontáneo que da origen a lo que se llama "ingenio", y que si es algo permanente, genera la perspicacia.

El autor diferencia el *pensamiento vertical* del *pensamiento lateral*. Desafía la creencia de que el primer tipo sea el único válido para pensar efectivamente; y vincula al segundo tipo con la creatividad. Pero aclara que si bien su funcionamiento es completamente distinto, no se trata de decir cual es más eficaz, ya que ambos son necesarios y complementarios y no antagónicos.

En el *pensamiento vertical*, la información se usa con su valor intrínseco, para llegar a una solución mediante su inclusión en modelos existentes. El pensamiento lateral es útil para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas y el vertical es necesario para su subsiguiente enjuiciamiento y aplicación práctica.

El pensamiento lateral, sería entonces, una actitud mental y un método para usar la información, que no acepta la rigidez de dogmas y modelos; pero también constituye un método para reestructurar la información. Para lograr esto último, utiliza técnicas específicas, como la generación de alternativas, la división de un problema, el aplazamiento de juicios y opiniones, o el fomento de la imaginación, entre otras.

Aunque hay personas más propensas a desarrollar el pensamiento lateral, se debe tener en cuenta, que no es una cualidad innata que no pueda ser cultivada por todos los seres humanos.

Puede relacionarse al pensamiento lateral con el *pensamiento divergente* de Guilford (1951 citado en Richardi, 1998). Este autor dividió al "pensamiento productivo en dos clases: pensamiento convergente y pensamiento divergente". Caracterizó al segundo como necesario para resolver problemas a los que corresponden varias respuestas, es abierto y menos analítico que el pensamiento convergente. Ausubel (1983) señala que el pensamiento divergente facilita el desarrollo de la creatividad, pero no constituye su esencia.

### I. 3- INDICADORES DE LA CREATIVIDAD

Marín Ibáñez (1995) menciona investigaciones realizadas por Guilford (en el campo psicológico), Löwenfeld (en las actividades plásticas y educación del dibujo infantil) y por Torrance (con sus tests de pensamiento creativo) en este tema coinciden en algunos rasgos fundamentales que el autor explicita.

*Sensibilidad para los problemas:* responde a la consideración de la creatividad como resolución de problemas, es la capacidad para descubrir fallos e insuficiencias en el plano del entendimiento o de la acción.

*Ingeniar Hipótesis:* es el momento más creativo de toda investigación donde el investigador formula una hipótesis que da razón a los acontecimientos cuyas causas y relaciones nos resultan desconocidas.

*Redefinir, o usos inusuales:* aprovechar un objeto para otra función distinta de la inicialmente programada. Este rasgo ha dado lugar a numerosas pruebas de creatividad.

*Mejora del Producto:* supera los hechos y consigue comportamientos o productos que resuelvan los problemas y respondan a exigencias mayores. Es el indicador más universalmente empleado.

Guilford inició entre las pruebas psicológicas una línea que se ha repetido entre casi todos los que han trabajado en este campo, como la mejora de un juguete para que responda a todas las necesidades, deseos e ilusiones de los niños.

*Establecer relaciones remotas:* se habla del arte de relacionar como una de las pruebas típicas para estimular y diagnosticar la creatividad. En los primeros momentos aparecen las vinculaciones más próximas y usuales, pero a medida que avanza el tiempo y se agotan las respuestas banales, se buscan conexiones ocultas, distantes que conducen a soluciones sorprendentes, creativas.

La capacidad relacionante es típica de la mente humana, trascendiendo las meras impresiones de los sentidos, vamos siempre más allá en busca de antecedentes, consecuencias o del sentido oculto de la realidad.

*Elaboración:* es aquello que permite dar forma y rematar una obra determinada, implica superar obstáculos que impiden mejores logros, la elaboración implica la exigencia de completar el impulso hasta su realización.

*Síntesis:* es la capacidad de fundir elementos variados y darles articulada unidad, es un rasgo característico de los sistemas filosóficos.

*Abstracción:* se trata de eliminar lo accidental y descubrir lo común, lo esencial. Un científico puede llegar a formular un concepto, una ley, una teoría, que englobe sinnúmeros de hechos. Cuanto la idea sea más abstracta, más general, más englobante mejor revela la capacidad creadora del sujeto.

*Análisis:* consiste en descomponer real o mentalmente un todo en sus partes. Guilford y Torrance no concuerdan en este rasgo ya que lo adscriben más a momentos preparatorios, Löwenfeld desde el punto de vista de las artes plásticas, lo considera un gran valor.

*Organización:* también es un criterio considerado por Löwenfeld, pero no por Guilford ni Torrance, para la detección de la persona creativa. Además otros autores se han opuesto a incluirla en la dimensión creativa, ya que consideran que cuando el impulso creativo se cristaliza en una situación, ésta paraliza las iniciativas.

Incluye *planificaciones, proyectos y programas*, está relacionada a la capacidad de síntesis. Hablamos de creatividad cuando hay posibilidades de reformular y modificar proyectos, cuando hay algo que no funciona, permitiendo variar las estrategias de acción.

*Comunicación*: es el momento culminante de toda investigación y de toda obra de arte. Es la capacidad para llegar eficazmente a los demás. Si bien no es un criterio de lo más importante para identificar a una persona como creativa, este es un índice compartido tanto por Löwenfeld, Guilford y Torrance.

*Fluidez o productividad*: es la característica de la creatividad o la facilidad para generar un número elevado de ideas. Según Guilford (1964, citado en Carevic Jonson, 2006) existen distintos tipos de fluidez: Fluidez ideacional (producción cuantitativa de ideas), fluidez de asociación (referida al establecimiento de relaciones) y fluidez de expresión (facilidad en la construcción de frases).

De manera similar, Rodríguez (1997, citado en Chacón Araya, 2005), explica que la fluidez es la cantidad de ideas que una persona puede producir respecto a un tema determinado.

Las personas creativas no sólo ofrecen respuestas múltiples e inusuales, sino que además estas respuestas corresponden a categorías diferentes; se colocan en puntos de vista dispares, visionan posibilidades innumerables y son capaces de seleccionar entre caminos divergentes, los más valiosos.

*Flexibilidad Mental*: Involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación, es la facilidad para saltar de una perspectiva a otra. Según Penagos y Aluni (2000 citado en Chacón Araya, 2005) es la variedad y heterogeneidad de las ideas producidas en donde se abordan los problemas desde diferentes ángulos y la elaboración se refiere a la factibilidad de que las ideas inventadas sean realizables.

Un ejemplo típico es Leonardo Da Vinci, quien posee una capacidad asombrosa para pasar de un campo a otro, de Máquinas voladoras, estudios de anatomía, artilugios bélicos y cuadros como La Gioconda o la Última Cena.

*Originalidad:* Es la aptitud o disposición para producir de forma poco usual respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. Las observaciones empíricas identifican esta cualidad como esencial a todos los productos que han tenido origen en procesos creativos. Es lo único, lo brillante, la aportación sorprendente.

Poner títulos ingeniosos, de impacto vigoroso a noticias y elaborar eslogans publicitarios, han sido ejercicios clásicos para el diagnóstico y cultivo de la originalidad. Penagos y Aluni (2000, citados en Chacón Araya, 2005), explican que la originalidad es la característica que define la idea, el proceso o el producto como algo único o diferente.

Originalidad, fluidez o productividad y flexibilidad mental, son los indicadores más utilizados por distintos autores para el diagnóstico de la creatividad.

Guilford (citado en Goñi Vindas, 2003) menciona que los individuos muy creativos pueden generar ideas a un ritmo rápido (fluidez), romper lo establecido a fin de atacar los problemas desde una perspectiva nueva (flexibilidad) y generar ideas nuevas y genuinamente diferentes (originalidad).

Garaigordobil y Torres (1996) también citan a Guilford (1950) quien plantea que lo creativo, en un sentido limitado, se reduce a las aptitudes que son características de las personas creadoras, primordialmente, fluidez, flexibilidad, y originalidad.

Autores como Santurino de la Torre (s/f, citado en Marín Ibáñez, 1995), si bien concuerdan con algunos de los rasgos anteriormente planteados, emplea criterios diferentes, como la *abreacción o resistencia al cierre, fantasía, conectividad, alcance imaginativo, expansión figurativa, riqueza expresiva, habilidad gráfica, morfología de la imagen y estilo creativo.*

#### I. 4- TEORÍAS ACERCA DE LA CREATIVIDAD

Todas las corrientes psicopedagógicas han intentado abordar el tema de creatividad, si bien todas ayudan a entenderla en alguna de sus dimensiones y momentos, ninguna es suficientemente comprensiva para abarcarlos en su totalidad. (Marín Ibáñez, 1995)

Corriente Asociacionista: considera que el aprendizaje se produce por asociación de los nuevos conocimientos con los ya poseídos. Explica las soluciones creadoras como una ampliación y aplicación de lo ya conocido a ámbitos nuevos, y cuando no sirve la experiencia pasada, el ensayo es la única explicación.

Los tests de asociaciones de Medrick o de Rivas se inspiran en este modelo. Entre los métodos de creatividad clásicos figuran los de buscar relaciones remotas e inusuales.

La capacidad para ir enlazando múltiples realidades lejanas es típica de los grandes descubridores, como la relación entre las fases de la luna y las mareas detectada por el naturalista romano Plinio.

Gestalt Psicologie: sostiene que la creación supone una intuición nueva, un insight inesperado. Hay que romper con los viejos hábitos y los caminos trillados que vedan las soluciones. Para iniciar una producción nueva, se requiere de una reestructuración, una percepción inusitada en la que la solución se integra a un conjunto donde encajen todas las piezas. Para la Gestalt, la intuición creadora es una reestructuración, una percepción de nuevos conjuntos, una visión liberadora de estereotipos. Esta consideración es lo que muchos autores toman por flexibilidad perceptiva. Implica figuras ocultas consideradas bajo otra perspectiva (Marín Ibáñez, 1995).

Corriente psicoanalítica: ha definido el inconsciente como un factor o momento clave que explica la creación. Poincaré, afirma que la invención y el descubrimiento se deben a la combinación de ideas, se trata de enlaces subconscientes, muy superiores, en números, a los conscientes, hay un sentido estético, que permite seleccionar los mejores. (Poincaré, 1906,

citado en Marín Ibáñez, 1995). Es por esta razón que en esta teoría el factor más importante es el Inconciente, que tiene que ver con la asociación de ideas que provocan un acto creativo.

Pareciera que la eficacia del periodo de incubación, se debe a que el descanso aumenta la capacidad de una persona. Así permite olvidar un planteo inadecuado y cambiar el punto de vista, esto se designa como “preocupación creadora”. La iluminación creadora, aparece en momentos inesperados, cuando no se piensa en el problema y se está relajado. La tendencia de vagar imaginativo, el fantasear despierto, se da frecuentemente en sujetos creativos (Marín Ibáñez, 1995).

Concepción mítica del genio: esta teoría circunscribe a muy pocas personalidades que en momentos de inspiración, producen obras más allá de lo previsible. Un ejemplo es el de Mozart, quien escribe sus obras sin una sola corrección. Se ha intentado definir los rasgos del genio para distinguirlo de personas normales; de los que se vienen atribuyendo a los creadores, quizá los más comúnmente aceptados son: originalidad, fertilidad productiva, y entrega total al valor que imanta sus vidas (Marín Ibáñez, 1995).

Psicología Cognitiva: sostiene que la necesaria preparación previa y altos niveles de pericia en un área determinada son requisitos para alcanzar los niveles de creatividad. No se trata de una intuición genial, inesperada y sin precedentes. La solución creativa, depende en gran parte de los conocimientos específicos. La innovación tiene lugar a partir de un aprendizaje anterior.

La formación previa es fundamental para que los individuos resuelvan bien los nuevos problemas. Resultan imprescindibles los conocimientos específicos para hacer aportaciones originales.

Weisberg (1987, citado en Marín Ibáñez, 1995) defiende la naturaleza incremental del pensamiento creador, el avance progresivo se opone a la teoría de los genios, a la pura



intuición guesáltica, a la divergencia de Guilford. También sostiene que todas las acciones humanas entrañan cierta creatividad.

Hoy es una afirmación compartida por la mayoría de los investigadores, incluyendo este trabajo, que todos pueden ser creativos en cierta medida, y en alguna dimensión, todos pueden ampliar las limitaciones de lo real, dejando una marca personal y única (Marín Ibáñez, 1995).

Formación interdisciplinar: es un estímulo para poder ser más creativo. Consiste en la preparación e inspiración en métodos diversos que enriquecen la personalidad y contribuyen a nuevos descubrimientos.

Las investigaciones más fecundas, se realizan en equipo, donde se conjugan varias especialidades (Marín Ibáñez, 1995).

La libertad y los valores: estas cualidades personales cumplen un papel fundamental para la capacidad creativa. Crear, supone un compromiso personal, libre, con exigencia y disciplina. El creador sólo piensa en los valores a los que entrega todas sus energías.

Teoría humanista: se destacan dentro de esta, autores como Roger y Maslow. Parte de la consideración de que la mente y la conciencia son factores decisivos para entender la conducta del sujeto. Para estimular la creatividad del sujeto, tiene que sentirse comprendido y querido. Contribuir a que se eleve el autoconcepto y autoestima, es iniciar en las vías de la producción creativa. En este trabajo, se tiene en cuenta esta teoría, ya que se considera importante el ambiente en el que está inmerso el sujeto para poder estimular su creatividad.

## I. 5- PROCESO CREATIVO

Una de las teorías sobre los estadios del proceso creador más recurrida desde la psicología cognitiva fue la de G. Wallas (1926, citado en Rosman, 2005) la cual determina cuatro fases en la producción creativa:

- ◆ *Preparación:* es el momento en que se toma contacto con el desafío, con una inquietud que instiga. Se percibe el problema y se reúne la información, que se extrae de su propia experiencia y del entorno de la tarea. Consiste en la inmersión que puede o no ser consciente en un conjunto de cuestiones problemáticas que son interesantes y suscitan la creatividad (Sátiro, 2005).
  
- ◆ *Incubación:* se distrae la atención consciente del asunto, dirigiéndola a otro tipo de problema o simplemente relajándose. Es un tiempo de espera, donde la mente busca involuntaria e inconscientemente una solución. Por lo general suelen aparecer miedo a quedarse en blanco, ansiedades y sensación de que no se conseguirá lo que uno se ha propuesto.
  
- ◆ *Iluminación:* cuando la solución irrumpe, y las partes se unen en un todo ordenado. Hay sensación de placer que justifica el esfuerzo de incubación. Es el famoso “eureka”, al encontrar la idea apropiada.
  
- ◆ *Verificación:* consiste en examinar la solución encontrada por medio de razonamientos lógicos, para saber si merece la pena dedicarse a lo que se ha intuido. Si se aprueba la decisión, esta etapa conlleva dos momentos más:
  - *Elaboración:* es el trabajo de transformar la idea o intuición en un producto, encontrando los caminos adecuados para viabilizar el proyecto.

- *Comunicación:* es la socialización del trabajo, transmitir a otras personas el producto personal. La comunicación de los descubrimientos, facilita la aparición de nuevas búsquedas, de suma importancia para llevar “adelante el progreso de la humanidad” (Albarracín y Kemelmajer, 2002).

Para Chacón Araya (2005) las orientaciones que enmarcan la creatividad, la definen principalmente en tres líneas de trabajo. Primero, como un *proceso*, luego como un *producto*, enfatizando en la persona creativa, y tercero, como una *combinación de factores*. Para explicar este planteamiento sobre el proceso y el producto creativo, cita a Goñi (2000) quien indica que la expresión “proceso creativo” podría ser una secuencia de pasos o etapas utilizados para resolver un problema, o que puede representar un cambio perceptual rápido o la transformación que se dispone, cuando se produce una nueva idea o solución a un problema. Sin embargo, también puede referirse a las técnicas o estrategias que utilizan las personas creativas, ya sea consciente o inconscientemente, para producir una nueva idea o combinación, relación, significado, percepción o transformación. Así, un producto creativo es un trabajo que es aceptado en cuanto a su utilidad por un grupo en algún momento. Esta aceptación se ubica en el producto y no sobre el proceso; un ejemplo de esto se presenta con las producciones artísticas que tuvieron un proceso dentro del individuo; pero que se consideran valiosas por el producto mismo hasta mucho tiempo después de su primera presentación.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se estudian los procesos creadores mediante asociaciones libres de los términos que están relacionados con el proceso creativo, los sueños y la introspección en la que relata el creador en proceso para arribar a sus descubrimientos y a la vez es analizado por psicólogos clínicos pueden descubrir aspectos inadvertidos para el protagonista (Marín Ibáñez, 1995).

Por su parte Löwenfeld (1980) plantea que si hay algún justificativo para afirmar que existen esas etapas en el proceso creador, entonces tiene que reconocérseles mucha flexibilidad para justificar por ejemplo los numerosos períodos de iluminación por los que atraviesa un niño de jardín de infantes, cuando construye con bloques, hasta llegar al otro extremo en el que una repentina iluminación da por resultado un invento de un ingeniero

investigador. Propone considerar a la capacidad creadora como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es la creación misma.

## **I-6 VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA CREATIVIDAD**

### **EDAD**

En diferentes investigaciones realizadas, se pudo comprobar que los niños mayores de 12 años presentan índices más elevados de creatividad que aquellos de 6 a 11 años lo cual, según Duarte Briceño (2003) se puede deber a una tendencia en el cambio de patrones en esta etapa de la vida en donde el individuo experimenta ciertos cambios, búsqueda, inquietud, mayor conocimiento, adaptación, etc.

### **GÉNERO**

En la investigación realizada por Duarte Briceño (2003) no se han encontrado diferencias significativas sin embargo las mujeres presentan índices inferiores que los hombres.

A esto se le puede sumar los aportes de Chacón Araya (2005) quien citando a Monreal (2000) indica que los datos de las investigaciones confirman una total superioridad creativa de los varones sobre las mujeres. Las razones de esta diferencia parece que no están muy claras para el autor y las que hasta el momento se han proporcionado, no son suficientes. Una de las explicaciones se centra en que las diferencias se deben a los condicionamientos biológicos y genéticos, y a que tradicionalmente se realizan más investigaciones en hombres que en mujeres.

### **INTELIGENCIA**

Jiménez, Artilles, Rodríguez, García, Camacho y Morales (2008) plantean que muchas de las personas que históricamente demostraron poseer una capacidad intelectual excepcional también fueron excepcionalmente creativas, los autores citan a Sternberg y O'Hara (2005) quienes llegaron a sugerir que la producción divergente o creativa es simplemente una de las

cinco operaciones del intelecto y, por tanto, la creatividad puede considerarse como un subconjunto de la inteligencia. En esta misma línea, Guilford (1967) considera la creatividad como una actividad intelectual.

Desde otra perspectiva, la creatividad incluye a la inteligencia y, por tanto, la inteligencia puede verse como un subconjunto de la creatividad (Jiménez et al., 2008).

De las investigaciones realizadas por estos autores se puede llegar a la conclusión de que la inteligencia y la creatividad son dos conjuntos que se superponen en algunos aspectos pero no en otros. Concuerdan con Runco (1991, citado en Jiménez et al., 2008) en que un moderado nivel de inteligencia es necesario para ser creativo, o para reconocer que un problema significativo existe, seleccionar e integrar la información relevante y generar una solución aplicable y quizás original.

#### **AUTOCONCEPTO**

Harter (1993, citado en Franco, 2006) plantea la existencia de una estrecha relación entre la expresión de la creatividad y la seguridad o confianza que tenga la persona en sus propias capacidades. Esta relación puede ser planteada en dos sentidos:

- Las personas que tengan mayor confianza en sí mismas podrán expresar más fácilmente su potencial creativo que aquellas que la poseen en menor grado.
- Las personas que logren expresar su capacidad creativa en mayor proporción, tenderán a adquirir cada vez mayor seguridad y confianza en sí mismos.

De este modo, es posible apreciar la influencia que tienen los factores afectivos en la estimulación y expresión de la creatividad.

Garaigordobil y Pérez (2002) en sus investigaciones realizadas, encontraron que el único aspecto de la creatividad gráfica que correlaciona de forma significativa y positiva con autoestima es la originalidad.

Al respecto, Guilford (1983, citado en Franco 2006) apoya la existencia de esta relación entre autoconcepto y creatividad, sin determinar cuál de dichas variables antecede a la otra.

## **I. 7- CAPACIDAD CREADORA DURANTE EL DESARROLLO INFANTIL**

Lowenfeld y Lambert Brittain en su libro *Desarrollo de la Capacidad Creadora* (1980), hablan acerca de los niños, su arte, su capacidad creadora y su desarrollo intelectual y social.

Para ellos el arte es una actividad dinámica y unificadora, el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado.

El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto, para este último generalmente supone connotaciones de museos, cuadros colgados y en general la sensación de una actividad un poco alejada del mundo real en el que uno desarrolla las actividades comunes. Para los niños es un medio de expresión. No hay dos niños iguales y cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante.

La figura que un niño realiza es mucho más que unos cuantos trazos en un papel, es una expresión del niño íntegro correspondiente al momento en que pinta o dibuja. Cada dibujo refleja sentimientos, capacidad intelectual, desarrollo físico, aptitud perceptiva, factor creador implícito, gusto estético y desarrollo social del individuo.

Para estos autores, el arte sirve como oportunidad para que el niño se desarrolle emocionalmente, y la medida en que esto se realiza está en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Los grados de auto-identificación varían desde un bajo nivel de compenetración (cuando se dan repeticiones estereotipadas), hasta un alto nivel (cuando el creador representa cosas que son significativas para él).

Las repeticiones estereotipadas se encuentran con frecuencia en dibujos de niños que han desarrollado modelos rígidos de pensamiento (exceptuando la repetición espontánea que un niño puede realizar para asegurar su dominio sobre cierta forma). Él considera que "cada ajuste a una nueva situación implica flexibilidad- flexibilidad de pensamiento, flexibilidad de imaginación y flexibilidad de acción." (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1980, p.40). Así, cuando un adulto pide a un niño que copie formas sin sentido, le está enseñando a depender de ciertos moldes, y está impidiendo la expresión espontánea. El niño puede evadirse en un modelo, tomándolo como protección contra un mundo de experiencias nuevas. En contraste, un niño que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora se sentirá seguro

para afrontar los problemas que devengan de su experiencia. Su arte está en constante estado de variación, no teme cometer errores, ni se preocupa permanentemente por la gratificación que obtendrá. “La experiencia artística es realmente suya, y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo” (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1980, p.42).

Las pinturas y dibujos de los niños, reflejan además, el grado de identificación que se tiene con sus propias experiencias y con las de los otros. Por eso se afirma que el desarrollo social puede apreciarse en los esfuerzos creadores. Como dicen Lowenfeld y Lambert Brittain (1980) el arte del niño refleja, a medida que crece, un progresivo conocimiento del mundo social en que vive; y los dibujos de personas son la mayor parte del contenido subjetivo en sus trabajos.

#### **I.7.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO: NIÑEZ MEDIA Y NIÑOS EN EDAD ESCOLAR**

Según Piaget (citado en Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2005) cerca de los 7 años, los niños se encuentran en el comienzo de la etapa de las operaciones concretas. Es decir, que pueden realizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales, en el aquí y ahora).

La inteligencia, de ser simplemente sensorio-motriz se va transformando en pensamiento bajo la influencia del lenguaje y la socialización. El lenguaje al permitir al sujeto explicar sus acciones, facilita el poder reconstruir el pasado y evocar en su ausencia objetos hacia los cuales ha dirigido las conductas anteriores y anticipar o sustituir acciones futuras.

Este es el punto de partida del pensamiento, el cual no se adapta totalmente a las nuevas realidades que descubre y construye sino que comienza por una “laboriosa incorporación de los datos a su yo y a su actividad, y esta asimilación egocéntrica caracteriza tanto los inicios del pensamiento del niño como los de su socialización.” (Piaget, 1985, p. 34).

Para este autor, el pensamiento del niño va evolucionando desde el egocentrismo o autismo extremo hacia la lógica de la razón. Hasta los 7-8 años, cuando comienza a configurarse el pensamiento socializado, lo lúdico domina el pensamiento infantil. Las influencias de los adultos no se imprimen fotográficamente en sus mentes, sino que son “asimiladas” (deformadas) por las circunstancias a las que están sometidas y acaban integrando la propia sustancia psicológica del niño (Vygotsky, 1993).

Otra dimensión estudiada por Piaget (1926, 1927 citado en Marchesi, 1999a) es la representación del mundo y la comprensión de la causalidad. En los niños preescolares se encuentran cuatro características:

1. Realismo: supone indiferenciación entre mundo psíquico (experiencia subjetiva) y mundo físico,
2. Animismo: consiste en atribuir vida y conciencia a objetos inanimados,
3. Artificialismo: es considerar a las cosas (sol, nubes) como productos de la creación humana,
4. Precausalidad: se confunde motivo y causa, justificación subjetiva con verificación.

Dentro de este proceso, que prepara la adquisición de las operaciones concretas, ha señalado dos etapas: la del pensamiento preconceptual y simbólico (2 a 4 años), y la del pensamiento intuitivo (4 a 7-8 años). A continuación se tratará el último, por ser el adecuado para las edades estudiadas.

Después de los cuatro años de edad, el pensamiento preconceptual y el operatorio comienzan a intercalarse. El razonamiento alcanza un progresivo grado de reversibilidad debido a la creciente coordinación de las relaciones representativas. El niño ya puede centrarse en dos dimensiones sucesivas y dar respuestas de conservación, pero su razonamiento continúa vinculado a la percepción actual. En cuanto al realismo, comienza a haber diferencia clara entre pensamiento y mundo externo; dentro del animismo, la conciencia se reserva sólo a animales y plantas (Marchesi, 1999a).

Para Piaget, el desarrollo tiene como fin fundamental la adquisición de las operaciones mentales. Una operación puede ser definida "como una acción interiorizada reversible y que se integra en una estructura de conjunto." (Carretero y Martín, 1999, p. 210).

En todos los niveles del desarrollo el conocimiento se concibe como fruto de la acción del sujeto sobre el medio, en la etapa preoperacional, el niño ya posee acciones que representa mentalmente, pero son aisladas (no conforman sistemas amplios) y está ausente la



comprensión de reversibilidad. Mientras que al pasar al estadio siguiente, el sujeto dispone ya del instrumento cognitivo que supone una operación lógica. Pero estas operaciones sólo se llevan a cabo cuando el individuo maneja información concreta, es decir, directamente perceptible (Carretero y Martín, 1999).

Durante el periodo de las operaciones concretas existen seis características relevantes del razonamiento:

1. Reversibilidad: es uno de los rasgos definitorios de una operación, tiene dos manifestaciones distintas: se puede anular una acción que se realizó bien por inversión (haciendo la acción contraria a la que se realizó); o bien por reciprocidad (ya que existe para toda operación mental una operación recíproca que anula o compensa los efectos de ésta). Una operación de resta sería ejemplo de la primera modalidad, mientras que la división para anular una multiplicación es ejemplo de la reciprocidad.
2. Agrupamientos: las operaciones mentales nunca se producen de forma aislada, las operaciones que caracterizan este estadio no están simplemente asociadas o relacionadas entre sí, sino que existe una interdependencia entre unas y otras, por lo que no podrían existir por separado.
3. Noción de conservación: “es la comprensión por parte del niño de que las relaciones cuantitativas entre dos objetos permanecen invariables, se conservan a pesar de que se puedan producir en uno de ellos deformaciones perceptivas irrelevantes, es decir, transformaciones que no impliquen en ningún caso adición o sustracción.” (Carretero y Martín, 1999 p 214). Hay que destacar que la noción de conservación se va adquiriendo por momentos: primero se alcanza la conservación de la cantidad; aproximadamente dos años después (9 años), la del peso; y por último la del volumen, a los 11 años (Carretero y Martín, 1999).
4. Noción de clase: son aquellas que están relacionadas con la relación de pertenencia a un grupo. A partir de esta formamos clases las cuales son fundamentales para organizar el mundo, la información que manejamos siempre está categorizada en clases desde el comienzo del desarrollo el niño va

percibiendo semejanzas y diferencias en los objetos y estableciendo en función de ellas distintas clases (posibilidad de clasificar según los aspectos comunes).

5. Seriación: esta operación representa la contrapartida de la clasificación, ya que el niño no debe centrarse en las semejanzas, sino en lo que diferencia a los objetos. En la transición entre pensamiento preoperatorio y operatorio, el sujeto puede realizar una *seriación empírica*, es decir por medio del tanteo (ensayo y error).
6. Concepto de número: constituye una síntesis de las estructuras de clasificación y seriación y también se observa la importancia de la noción de conservación. No es simplemente la operación de contar, sino poder reconocer, por ejemplo, en dos filas de objetos separados por distancias diferentes, si tienen o no la misma cantidad de elementos. El niño en esta etapa puede considerar tanto la densidad como la longitud de las filas, aunque normalmente tiende a contestar que la fila más larga es más numerosa. Esto es, como dicen los autores porque todavía carece de capacidad para coordinar la información de las dos dimensiones: longitud y densidad.

Según Inhelder y Piaget (citado en Carretero, Palacios y Marchesi 1995) entre los 11-12 y los 14-15 años, se desarrollan y se consolidan a partir de las operaciones concretas y presentes, las llamadas **operaciones formales**. Estas operaciones se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas más complejas y elaboradas que las operaciones concretas.

Según Pozo Muncio y Carreteto (1986) existe otro tipo de rasgos característicos del pensamiento formal, que representan formas, enfoques o estrategias para resolver problemas:

- Lo real es concebido como un subconjunto de lo posible: es decir que, un adolescente enfrentado a un problema, éste es capaz de tener en cuenta no solo los datos reales presentes, sino también los potenciales.
- Carácter proposicional: El adolescente está trabajando intelectualmente no solo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. El vehículo para estas representaciones suele ser el lenguaje. Es decir que puede sustituir algunas conclusiones de razonamiento por expresarlo verbalmente.

- Uso del pensamiento hipotético-deductivo: Los adolescentes son capaces de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren (denominado control de variables).

### **I. 7. 2 DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA**

Löwenfeld (1980) en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, explica las diferentes etapas por las que atraviesan los niños en el proceso de desarrollo de su capacidad creadora.

#### ETAPA PREESQUEMÁTICA (de 4 a 7 años):

En esta etapa el niño, empieza a crear conscientemente formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea, los trazos y garabatos son más controlados y se refieren a objetos visuales.

Generalmente, el primer símbolo logrado es el de la figura humana, la cual se dibuja típicamente con un círculo (cabeza) y dos líneas verticales (piernas) como un renacuajo, si bien no se conocen los motivos de este tipo de dibujo, el autor plantea que puede ser que el niño quizás intente reflejarse a sí mismo. A los seis años ya logra un dibujo bastante elaborado de la figura humana. En esta edad, el niño busca continuamente conceptos nuevos y los símbolos para representarlos también cambian constantemente, el hombre que dibuje hoy será distinto al de mañana. Pero, a la edad de siete años ya habrá establecido cierto esquema para dibujar un objeto.

#### ETAPA ESQUEMÁTICA (de 7 a 9 años):

Aquí el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente, después de mucha experiencia llega a obtener un concepto de figura a lo cual Löwenfeld llama "esquema humano", este es muy individual, y puede considerarse como un reflejo de desarrollo del individuo.

La figura de un hombre realizada por un niño de alrededor de siete años, constará de las diferentes partes del cuerpo pero también se encontrarán otros rasgos, los ojos serán diferentes de la nariz y el símbolo para la nariz se diferenciará del que se use para la boca, también hará cabello y cuello.

El principal descubrimiento en esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales, este es un primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente y lo expresa mediante la *línea de base*.

#### EDAD DE LA PANDILLA (de 9 a 12 años):

En esta etapa el niño descubre que es un miembro de la sociedad, la cual está constituida por sus pares. Existe una conciencia creciente de que uno puede hacer más en un grupo que solo, y de que el grupo es más poderoso que una persona aislada. Niños y niñas poseen intereses distintos y las diferencias físicas se van desarrollando por lo que los grupos o pandillas son generalmente del mismo sexo.

En cuanto a las características de sus dibujos, se interesan en expresar características vinculadas al sexo. Estos no son el resultado de la observación visual, sino que trata de caracterizar a las niñas como niñas y a los niños como niños.

Sus dibujos ya no reproducen un esquema de las personas, ya que su concepto de éstas ha cambiado. Hay una necesidad de caracterizar objetos, figuras determinadas o el mismo ambiente, lo cual es un indicio de su desarrollo intelectual.

### **I. 8- ELEMENTOS QUE PUEDEN DETENER EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD**

Para Josep Muñoz (citado en Marín Ibáñez, 1995) existen diferentes elementos que pueden detener el desarrollo de la creatividad, estos son:

- Presiones conformistas: hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo.
- Actitudes autoritarias: inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo.
- Sobrevaloración de las recompensas: cualquier tipo de evaluación externa, provoca actitudes defensivas en los alumnos y amenaza la inventiva. La psicología social ha demostrado, que si se ofrece un premio muy elevado por una determinada conducta, este comportamiento dura sólo el tiempo que dura la recompensa.

- Excesiva exigencia de verdad: nuestra cultura siempre se ha destacado por el lado de la racionalidad, pero no por el lado de la imaginación o la mentira.
- Intolerancia hacia una actitud de juego: una mala conciencia ancestral reprime el goce, por ejemplo, frente al trabajo escolar, dejando de lado lo que pueda estar relacionado a una chispa creativa.

Por el contrario, un ambiente creativo incentivará la curiosidad, por lo que no dará tanta importancia a las recompensas externas; sino que fomentará la autoevaluación. Intentará incentivar el autoaprendizaje, busca crear un clima de libertad, comunicación, afecto en el aula. Otro camino es posponer los juicios, no sólo sobre ideas, sino también sobre personas. Promover todo lo que facilite planteamientos y sensibilidad ante los problemas. Se esforzará por motivar preguntas, antes que buscar asentimientos. Se intentará explorar la dimensión holística de distintas situaciones (Muñoz, 1994).

Carevic Johnson (2006) se enfoca en la persona y menciona tres tipos de bloqueos a la creatividad, son éstos:

- Bloqueo Perceptual: que no permite captar un problema en todas sus dimensiones. Se puede ver cuando hay dificultad para tener una visión global del asunto, problema para percibir relaciones remotas, rigidez perceptiva, etc.
- Bloqueo Emocional: tiene que ver con inseguridad del individuo, temor a equivocarse, deseo de triunfar rápidamente, etc.
- Bloqueos Socioculturales: se relacionan con valores aprendidos, como la sobrevaloración de la inteligencia, de la competencia, la orientación hacia el éxito, entre otros.

A estos obstáculos, en otros trabajos (Penagós y Aluni, 2000; Valqui Vidal, 2005) se agrega el bloqueo ambiental, relacionado con los impedimentos que coloca el entorno físico y social inmediato.

Buzan (2003, citado en Vecina Jiménez, 2006) indica que el principal freno para desarrollar la creatividad es tener la creencia de que uno no puede desarrollarla. Lo que muy probablemente ocurre a muchas personas es que confunden fracaso inicial con incapacidad fundamental. Olvidan que a los grandes genios y talentosos no se los recuerda por sus primeros trabajos ni por sus malos trabajos, que también los tienen, sino por lo lejos que llegaron con algunas de sus ideas.

## **I. 9 TIPOS DE CREATIVIDAD**

Desde principios de siglo, como se ha mencionado anteriormente, la creatividad ha estado asociada al problema de su conceptualización.

Este término ha sido relacionado con centenares de significados, ya que la creatividad es una etiqueta que se adhiere a realidades muy diversas, pudiéndose hablar de distintos tipos de creatividad como verbal, artística, científica, musical, plástica, organizativa, etc.

Dentro de estas, se explicarán las tres principales, que son creatividad gráfica., verbal y motora.

### **Creatividad Verbal:**

Aguirre y Alonso (2007) plantean que la creatividad verbal está relacionada con el lenguaje figurado y constituye una dimensión de la función imaginativa del lenguaje.

Se sabe poco acerca de la creatividad verbal en los niños y cuáles son sus características en los escolares.

Creatividad verbal se entiende como la forma nueva de producir lenguaje, pues se asume que cada persona al hablar o escribir le da denotaciones y connotaciones especiales y distintas a las palabras para expresar lo que quiere comunicar.

Definir la creatividad verbal para las autoras, es aproximarse a la palabra como factor de apertura y a su dimensión figurada, consideran a la metáfora como el núcleo del lenguaje figurado, lo cual quiere decir que se está haciendo referencia a las metáforas creativas, esto es, metáforas que son ideadas sobre la marcha, en el transcurso del intercambio comunicativo, o metáforas convencionales, pero creativamente aplicadas (Aguirre y Alonso, 2007).

El lenguaje, aquí, no se utiliza tanto para aprender o intervenir sobre las cosas o sobre la realidad, sino para manifestar, recrear o expresar las sensaciones vividas, de allí que esta función dará cuenta del tratamiento de la información relativa a experiencias, sueños o los hechos que se cree pueden ocurrir en el futuro. En los niños esta función se pone de manifiesto a través de juegos de adivinanza, por ejemplo, o cuando se les propone dramatizar una historia, imaginar un nuevo final en una aventura, leer y componer poemas, rimas, versos, entre otros textos.

Los escolares tienen un acercamiento más analítico y reflexivo al lenguaje y aprecian los múltiples significados de las palabras, reconocen que las palabras tienen doble significado y juegan con ellas, dominan la ironía y el sarcasmo; las adivinanzas y juegos de palabras hacen que los niños vayan de un significado a otro significado de la misma palabra.

Desrosiers (1978) tras estudios realizados a partir de textos de niños de 5 a 12 años, llegó a la conclusión de que ellos recurren espontáneamente al juego de las figuras, cuando menos los que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser.

### **Creatividad Motriz:**

Trigo y Maestu (1998 citado en Fernández Truhán y Cenizo Benjumea, 2004) definen la creatividad motriz como una capacidad intrínsecamente humana para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa.

Da Fonseca (1989) establece que la motricidad retrata, en términos de acción, los productos y los procesos funcionales creadores de nuevas acciones sobre acciones anteriores. Por su parte, Ruiz (1995) señala que, puesto que ser competente desde un punto de vista motriz es ser capaz de producir múltiples y variadas respuestas, la noción de creatividad motriz debe mantener lazos de relación importantes con la noción de competencia motriz, de ahí la necesidad de ser estimulada en el ámbito educativo. Este autor añade que las consideraciones sobre la creatividad motriz se han relacionado directamente con el modo en que la creatividad se aborda en el ámbito psicológico general, y, en este sentido, habría que considerar que una persona es motrizmente creativa si es capaz de producir múltiples respuestas, variadas y únicas ante un estímulo o una situación (Justo y Franco, 2008).

#### **Creatividad gráfica:**

Duarte Briceño (2003) la define como la capacidad de plasmar mediante dibujos una gran variedad de objetos, ideas y conceptos. Que a pesar de ser sólo una de las diferentes formas de expresión de la capacidad creadora, mantiene su calidad representacional y simbólica del pensamiento de un individuo.

Calidad *representacional*, ya que el dibujo que una persona plasma en una hoja de papel, es una proyección de su pensamiento, independientemente de su habilidad para dibujar; y calidad *simbólica*, considerando que tiene una menor dependencia con la cultura, esto es, aún una persona que no sabe leer ni escribir, tiene la capacidad de representar su pensamiento a través del dibujo.

Capacidad para plasmar mediante dibujos una gran variedad de objetos ideas y conceptos (Duarte Briceño 2003).



## **I. 10 DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD:**

En la creatividad, tanto la investigación como la evaluación están rodeadas de graves incertidumbres ya que evaluar es comparar una realidad con un patrón, un modelo y así formular un juicio final, pero en el caso de la creatividad o no hay un patrón o es discutido (Marín Ibáñez, 1995).

Para Torrance (1997) el potencial creativo no puede medirse totalizando el número de respuestas correctas que un niño obtiene en un test estandarizado y comprobándolo, con un número de respuestas correctas obtenidas por la mayoría de los niños de su edad, nunca habrá un “cociente de creatividad”.

Sin embargo, Albarracín y Kemelmajer (2002) sostienen que en el ámbito científico, la creatividad encuentra en los desarrollos multidisciplinares acerca del conocimiento, las condiciones favorables para delimitar su status y su campo de investigación, definiendo un objeto-modelo. Asimismo, la creatividad encuentra condiciones adecuadas para su desarrollo en la época actual, caracterizada a nivel social como sociedad de la información y a nivel cultural como posmoderna.

Más allá de las dificultades, la realidad es que hay una gran cantidad de investigaciones que permiten tomar decisiones y establecer programas con una cierta garantía (Marín Ibáñez, 1995).

Existen varios métodos para identificar a individuos creativos, los más clásicos son aquellos que consisten en aplicar tests psicológicos, especialmente aquellos que las circunstancias estimen válidos para medir rasgos de creatividad (Marín Ibáñez, 1984, citado en Marín Ibáñez, 1995).

Otro método también utilizado es el Análisis de productos, al cual Marín Ibáñez lo considera la vía más fácil para identificar a los innovadores.

El aspecto *cuantitativo*, se refiere al número de obras o productos realizados, de cualquier índole, que denoten carácter original y novedoso, y el aspecto *cualitativo*, es el más debatido, donde la dificultad reside en los criterios seleccionados para calificar de creativo un acto o una persona (Marín Ibáñez, 1995).

Esta dificultad se debe a que "...si nos fijamos más bien en el sujeto creador, hay que añadir un nuevo rasgo: la multiplicidad de respuestas, por lo que las pruebas para detectar la creatividad deben ofrecer estímulos abiertos que den lugar a una diversidad de respuestas originales...este rasgo de variedad complica las cosas, al menos cuando lo enfocamos con nuestros habituales procedimientos de valoración... En los tests clásicos de eficiencia, la respuesta exigida es sólo una; se acierta o no. En esas condiciones se pueden establecer baremos standard válidos para una población determinada, con los cuales se comparan los rendimientos del sujeto." (Marín Ibáñez, 1995).

También se encuentran dificultades para establecer el carácter de originalidad de cierta idea o respuesta, ya que muchas respuestas que de primera impresión parecen sorprendentes, han sido copiadas de otros lados, este factor es relevante teniendo en cuenta la importancia que denota la conducta creativa en tanto implica no repetir modelos previos.

#### **I. 10.1 DIMENSIONES UTILIZADAS**

Para medir la capacidad creativa de un sujeto, se han utilizado principalmente dos dimensiones: espacial y verbal (Marín Ibáñez, 1984 citado en Richardi, 1998).

Dentro de las *pruebas de tipo verbal* se encuentran:

- Escribir palabras que respondan a una condición determinada: se puede partir de una letra, sílaba o palabra, y formar con ellas otras palabras, frases, párrafos, o historias.

- Analogías: donde se ofrece una palabra estímulo y se solicita la búsqueda de sinónimos o que dicha palabra pueda aplicarse a campos distintos. También se pueden pedir semejanzas, por ejemplo, comparaciones o metáforas.

- Usos inusuales: son ejercicios de redefinición de objetos que persigue la capacidad de descubrir finalidades distintas que puedan tener los objetos. Se sugiere que enumeren cuantos usos se les ocurran, todo lo que pueda hacerse con ellos y en todas las situaciones posibles.

- Mejora del producto: evalúa la sensibilidad para detectar problemas. Por ejemplo, en el test de Torrance se pregunta a los niños “¿qué tendría que tener un juguete para que resulte más divertido?”.

- Sintetizar: se estimula la capacidad de buscar soluciones unificadas. Se les sugiere que busquen un título interesante y sugerente para cierta historia.

- Trazar un plan: apunta a la capacidad de prever todos los pasos necesarios para alcanzar una situación anhelada.

- Situaciones nuevas inesperadas: se pone a los sujetos ante situaciones difíciles e insólitas para que puedan pensar e imaginar todas las formas posibles de enfrentarlas.

- Capacidad de relacionar: se trata de poner en juego asociaciones remotas e inusuales, buscando causas y consecuencias. El “Test de Asociaciones Remotas” de Mednick, se centra en esta función (Marín Ibáñez, 1995, p. 87).

Dentro de las pruebas de carácter espacial se encuentran:

- Los tests gráficos: donde se presentan figuras simples, abiertas o cerradas para que las personas completen formando objetos (Frenck, Torrance, Martínez Beltrán, Marín Ibáñez, etc.). En otros casos, se solicita representar por medio de un dibujo una historieta (prueba “Construcción de un dibujo” de Torrance).

- Las perceptivas: ofrecen un material para ser contemplado desde puntos de vista distintos. Se supone que los sujetos más flexibles y creativos, pueden captar más figuras.

- Lacasella (s/f, citado en Bosco 2008) menciona otras modalidades de evaluación a través de jueces expertos, como son: el dibujo libre (Antor y Carrasquel, 1993; Ryan y Winston, 1978), realización de collage (Rodríguez y Romero, 2001), y la expresión corporal (Marín y Rattia, 2000).

#### **I. 11- LA PERSONA CREATIVA**

Diversos autores han estudiado a los sujetos creativos y determinado distintas características de los mismos (Carevic Jonson, 2006).

Algunos estudios realizados bajo el enfoque de los rasgos suelen coincidir en que las personas que juzgamos como creativas tienen algunas características comunes. Entre los rasgos que se les atribuyen destacan los siguientes: cierta *tendencia al riesgo*, *inconformismo*, *gusto por la soledad* y *por el establecimiento de reglas nuevas*, *independencia de juicio* y *tolerancia a la ambigüedad* (Eysenck, 1993; MacKinnon, 1965; Martindale, 1989; Simonton, 1999; Sternberg, 1985 citado en Vecina Jiménez, 2006)

Guilford (1950) fue el primero en hablar de las características concretas de la personalidad creativa, y el primero que las presentó como modelo estructurado de carácter.

Posteriormente, una amplia cantidad de investigadores, entre los que se encuentran Amabile (1993), Eysenck (1993), Helson (1996), Feist (1998), Wolfradt y Pretz (2001), Gelade (2002), Francis, Fearn y Brin Booker (2003), estudiaron la relación entre la personalidad y la creatividad. (Chacón Araya, 2005).

Las conclusiones principales de un meta-análisis realizado por Feist (1998, citado en Chacón Araya, 2005) indican que en general, las personas creativas son más *autónomas, introvertidas, con disposición hacia nuevas experiencias, incrédulas, seguras de sí mismas, se aceptan a sí mismas, son ambiciosas, dominantes, hostiles e impulsivas.*

Taylor advierte la importancia del pensamiento divergente en los sujetos creativos, esto se refiere a que no hay solo una solución sino muchas posibles soluciones, especialmente en lo que se refiere a la producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El humor y la imaginación también dan cuenta de un individuo verdaderamente creativo, además de la curiosidad, afán de manipular los objetos, capacidad para encontrar interrogantes y para estructurar de otra forma las ideas que se presentan.

Por otro lado, Sternberg y Lubart (1995 citado en Berk, 1997) consideran que hay características cruciales de personalidad que facilitan la creatividad, éstas son:

- Estilo innovador de pensamiento: quienes tienen una capacidad para ver las cosas de maneras nuevas y prefieren actividades poco estructuradas.
- Tolerancia a la ambigüedad y perseverancia: poseen paciencia y persistencia en los períodos de incertidumbre.
- Deseo de tomar riesgos: escogen tareas difíciles como un desafío.
- Confianza en sus propias convicciones: pueden independizarse de críticas ajenas y tener una alta autoestima.

En cambio, para Csikszentmihaly (1998) la persona creativa se caracteriza por su complejidad, por lo que su personalidad no podría ser comprendida linealmente ni fácilmente etiquetada. Para él, una persona creativa presenta:

- Gran cantidad de energía física, pero también necesidad de silencio y reposo
- Dominio experto en muchas situaciones e ingenuidad en otras
- Responsabilidad (disciplina) e irresponsabilidad (juego)
- Imaginación y fantasías muy desarrolladas pero también un agudo sentido de la realidad
- Extroversión e introversión,
- Humildad y orgullo
- Androginia psicológica, con manifestaciones masculinas y femeninas: agresión y protección, sensibilidad y rigidez, dominación y sumisión.
- Gran pasión por el trabajo y mucha objetividad respecto a él.
- Apertura y sensibilidad ante el mundo, lo que proporciona al mismo tiempo mucho placer y mucho dolor.

Mackinnon (s/f, citado en Carevic Jonson, 2006) resume los caracteres de la personalidad creativa como: individuos inteligentes, originales, independientes en su pensar y en su hacer, abiertos a la experiencia de su medio interior y del exterior, intuitivos, estéticamente sensibles y libres de limitaciones inhibitorias. Poseen también un alto grado de energía, un compromiso perseverante en el esfuerzo creador y un fuerte sentido de predestinación, que incluye cierto grado de capacidad de decisión y egoísmo. Además, planteó que los sujetos más creativos se interesan poco en los detalles y aspectos más prácticos de la vida, se inclinan a los significados, implicaciones y equivalentes simbólicos de las cosas e ideas, son capaces de tolerar la tensión provocada por valores en conflicto y efectuar una síntesis e integración entre ambos aspectos. A estas cualidades se agrega el sentido del humor.

#### **I. 11-1 -MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD**

Este factor se ha relacionado con la creatividad y se ha investigado su influencia sobre el proceso creativo. La motivación se plantea desde dos perspectivas; la intrínseca, que es la que le permite al individuo tomar las decisiones con base en una fuerza interior. La extrínseca, en cambio, está regida por factores externos con el fin de alcanzar una meta externa como el reconocimiento, la recompensa económica o ganar una competencia (Marín Ibáñez, 1995)

Sternberg y Lubart (1997, citado en Chacón Araya, 2005) consideran que para ser realmente creativo, es necesario estar motivado, desde cualquiera de las dos perspectivas planteadas, intrínsecas o extrínsecas. Los innovadores deben ser enérgicos, productivos y estar motivados por metas.

Para Amabile (1996) la motivación intrínseca es una buena guía de la creatividad, de manera similar, Sternberg y Lubart (1997) indican que la motivación es el incentivo que conduce a cierta acción; la intrínseca es considerada muy valiosa para la creatividad, ya que hace que las personas, de forma consciente e intencional, se centren en una labor que realizan, no porque se les ordena, sino porque realmente la desean hacer.

Estos autores concuerdan en que la motivación extrínseca puede ser una herramienta peligrosa, ya que puede limitar la creatividad. Para Sternberg y Lubart las personas motivadas extrínsecamente, no tienen demasiado cuidado en relación con el modo como llegan a donde van, mientras puedan llegar rápido y recibir la recompensa que comporta el hecho de llegar allí.

Sin embargo, Sternberg y Lubart (citado en Chacón Araya, 2005 ) aclaran que aunque la motivación extrínseca, en ausencia de la intrínseca, puede minar la creatividad, la combinación de ambas logra intensificar la creatividad, las personas creativas pueden hacer lo que les gusta (motivación intrínseca) y, al mismo tiempo, logran ser recompensadas (motivación extrínseca) por desarrollar su creatividad.

#### **I. 11-2 -AMBIENTES CREATIVOS**

Betancourt y Valadéz (2000, citado en Duarte Briceño, 2003) definen una atmósfera creativa como aquella que propicia un estado óptimo de activación cognitiva y afectiva en los procesos de pensamiento que incrementa el rendimiento productivo grupal al intentar cumplir con ciertas tareas.

La capacidad creativa puede ser desarrollada en la mayoría de los individuos y el medio social participa favoreciendo o inhibiendo la producción creativa (Murcia, Vargas y Puerta, 1998 en Chacón Araya, 2005, citado en Carrada, Morelato e Ison, 2009).

Según Murcia (2003, citado en Chacón Araya, 2005) hay estudios que demuestran la influencia del medio social y cultural en los procesos de producción creativa. Sin embargo Monreal (2000, citado en Chacón Araya, 2005) plantea que el estudio de este aspecto en relación con la creatividad es muy complicado metodológicamente, porque es imposible controlar la forma cómo cada sujeto ha vivido el ambiente en el que se ha desarrollado, aunque menciona estudios realizados desde una perspectiva de los ambientes globales que han aportado datos para la psicología social de la creatividad.

Sternberg y Lubart presentan dos enfoques relacionados al entorno y a la creatividad; el primero se refiere al *entorno positivo* en donde la creatividad se puede desarrollar mejor con un adecuado estímulo y un buen apoyo. El segundo es un *entorno negativo* en el cual, la creatividad también se puede desplegar y verse más estimulada, ya sea con entornos difíciles o incluso represivos.

Según estos autores, es más grato contar con un entorno que estimula y valora la creatividad como el primero que plantean, pero un entorno altamente positivo puede ser utópico y se necesita, de todas formas, que una persona cuente con obstáculos en el camino de ese entorno favorable para desarrollar mejor su creatividad. “Cuanto más cómoda está una persona, un grupo, una sociedad, menos razones tiene para buscar un cambio y menos creatividad es de esperar que manifieste” (Vecina Jiménez, 2006).

Para Gómez Cantero (2005) al igual que para Sático (2005) hay ambientes que estimulan la creatividad, es fácil comprobar cómo la geografía y la historia nos muestran algunos ejemplos donde la generación de nuevas ideas se ha dado con más intensidad, desde



la antigua Grecia clásica, hasta la moderna California del siglo XXI, hay ejemplos claros de lugares donde la creatividad ha florecido.

Gómez Cantero (2005) plantea cuáles son las circunstancias que hacen de un entorno una fuente de creatividad. Dentro de estas circunstancias destaca como las más significativas la *cultura*, el *tipo de sociedad*, la *familia* y el *estilo de educación recibida*. En todos ellos hay un común denominador que facilita la aparición de la creatividad: la motivación.

Las sociedades donde ha florecido la creatividad han sabido potenciar la dignidad de las personas, han premiado el esfuerzo, han sabido reconocer un sentido vital de la persona más allá de su propio ego y disfrute.

Desde los areópagos griegos hasta los garajes californianos donde surgieron muchas empresas tecnológicas en las últimas décadas del siglo pasado, estos centros creativos han surgido por la ilusión de aportar algo diferente a la sociedad. La motivación ha estado enraizada en lo intrínseco y en el interés por la mejora personal o por el reto a alcanzar.

Morrison, Furlong, Morrison (1994) en su artículo publicado en *School Psychology Review* plantean que los ambientes que proporcionan seguridad y confort, se relacionan con un incremento de la creatividad.

### **I. 11-3 LA ESCUELA**

Se han investigado los diferentes factores que influyen en la creatividad sin embargo, la mayoría de los estudios se centran en el análisis de la escuela como el escenario formal de primerísima importancia en la adquisición del aprendizaje.

En principio se piensa que todo alumno tiene una capacidad creativa, que puede encontrar o no el ámbito propicio para su desarrollo (Morchio, 2005).

En ocasiones, la escuela se constituye en el principal obstáculo para el desarrollo de la creatividad subordinando a los estudiantes a un currículo único, rígido e inflexible dentro de un sistema de aprendizaje que no posibilita perspectivas para el pensamiento divergente y para la generación de ideas, las motivaciones intelectuales y el interés de conocer desfallecen frente a la necesidad de cumplir con una calificación.

Según la teoría de las dotes creativas desarrollada por Papanek (De Zubiría, Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento y Vega, 1999) a la edad de 5 años el 90% de los niños son altamente creativos, a los 7 años, cuando ya se encuentran en primaria, el índice baja drásticamente al 10%, y a partir de allí de manera constante, año tras año, hasta arribar a los 45 años, sólo el 2% examinado resulta altamente creativo. A esta investigación se le suma la realizada por Torrance (1969), la cual le permitió descubrir que en la medida en que se avanza en el proceso escolar disminuye la creatividad.

En general, los estudiantes creativos tienden a perturbar la rutina de la clase, y como esto irrita a los docentes, se puede prever una relación negativa entre creatividad y calificaciones escolares (Ausubel, 1983).

En las últimas décadas, la investigación en psicología educativa ha mostrado que el pensamiento del maestro desempeña un papel importante en lo que se enseña y en la forma como lo enseña, las concepciones que tienen sobre un tema, en este caso la creatividad, son determinantes en la promoción o limitación de este fenómeno en el aula de clase (Iriarte Diazgranados et al., 2008).

Por lo tanto, para estos autores, “la visión que los alumnos tienen de la creatividad como habilidad del pensamiento, la importancia de su aprendizaje, la toma de conciencia de sus capacidades para aprenderla, los valores socioculturales que pueden llegar a atribuirle, su uso en su desarrollo personal y resolución de problemas, dependen en gran medida de los mensajes que reciben del maestro; mensajes que son elaborados normalmente desde sus concepciones”. (Iriarte Diazgranados et al, 2008, p. 88)

Eduardo de Bono (1970) sostiene que la creatividad puede estimularse a través de facilitadores y condiciones, ya que el pensamiento creativo involucra una actitud que, a través de técnicas y ejercicios concretos, puede desarrollarse como habilidad para enfrentar situaciones corrientes de modo flexible, percibiendo información y detalles que de primera impresión parecen irrelevantes, pero que son necesarios considerar para resolver los problemas de modo distinto, inusual, considerando alternativas nuevas.

Amador (2001, citado en Chacón Araya, 2005) considera que la creatividad es un rasgo fundamental del ser humano el cual debe ser estimulado para que sea parte importante de su vida. Esto debería ser un reto para la educación, ya que toda persona tiene derecho al acceso al conocimiento y al desarrollo de sus aptitudes, intereses, facultades e inclinaciones por medio del acto educativo.

Al respecto, la UNESCO en un informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (1996, citado en Morchio, 2005, p.64) enuncia que "...la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos (...) y simultáneamente deberá conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos", esto es, deberá buscarse el enriquecimiento de las capacidades de creación.

Menchén (2001, citado en Iriarte Diazgranados et al., 2008) adopta una posición similar, al afirmar que hay que estimular a los educadores en esta dirección, tratando de que surja la creatividad en las relaciones con los alumnos, procurando el desarrollo de la esta capacidad al máximo.

Este objetivo de estimular la creatividad en las escuelas, está basado en la proposición que sostiene que todo niño tiene la posibilidad de desarrollar la creatividad (Ausubel, 1983).

Carevic Jonson (2006) considera que la creatividad es una de las habilidades fundamentales que debieran estar presentes en todo proyecto escolar, ya que le permite al niño llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original.

En este trabajo se considera, tal como plantean Martín y Martín (2006, citado en Justo y Martínez, 2009) que la edad infantil, debido a las características propias de este periodo evolutivo las cuales fueron descritas anteriormente, es el momento más adecuado para comenzar la estimulación de la capacidad creativa. Es por ello que este debe ser trabajado en el ámbito educativo, ya que estimula los procesos de pensamiento, desarrolla la sensibilidad hacia los problemas y potencia las capacidades cognitivas. Garaigordobil y Pérez (2002) concluyen de sus investigaciones que un elevado índice de creatividad también se relaciona con una buena adaptación social y conductas de liderazgo.

**CAPÍTULO II:**

**DESARROLLO SOCIAL**

**EN LA INFANCIA**

## **II.1 DESARROLLO SOCIAL**

El proceso de construcción de la representación social, tal como lo explica Moreno (2001), tiene un carácter interactivo: el niño reúne información, comprende la realidad social y actúa en ella, al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que desencadena o las normas que deben ser respetadas.

Estas experiencias se dan principalmente en cuatro ámbitos:

1. El yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, etc.
2. Las relaciones sociales diádicas, de autoridad, amistad, etc.
3. Relaciones sociales que están inmersas en sistemas de normas, roles, diferencias, etc.
4. Sistemas sociales más amplios como familia, escuela, instituciones, nación, etc.

En estos ámbitos el niño va a ir construyendo su conocimiento social a través de su continua actividad y experiencia, observando, preguntando, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones de las demás personas y grupos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre su ambiente y sobre los otros.

### **- Comprensión de uno mismo:**

Se centra principalmente en las situaciones en la que se realiza nuestra acción, la información recibida sobre uno mismo es asimilada cognitivamente y afectivamente de distinta manera a la información recogida sobre otras personas.

Según Selman (1980, citado en Moreno 2001) hay cuatro aspectos que han sido subrayados como importantes en el conocimiento de sí mismo, físico, activo, social y psicológico, los dos primeros predominan en la concepción de los niños menores de 8 – 9 años,

mientras que los dos últimos van imponiéndose progresivamente desde esta edad hasta el fin de la adolescencia.

En la dimensión física y activa que tienen los niños hasta los ocho años, el sí mismo se considera como el cuerpo y las actividades que se pueden realizar, no se produce una distinción entre la realidad externa y la experiencia psíquica interna. Los niños se distinguen por sus características corporales como la altura, color de pelo, de ojos, etc.

Después de los ocho años, prevalece la dimensión psíquica y social donde el niño comprende que uno puede conocer y controlar sus propias experiencias mejor que los otros, y que puede aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente vivencia. En esta etapa, las diferencias entre las personas se sitúan en los pensamientos y afectos individuales, y no tanto en las actividades o aspectos corporales.

- **Comprensión de las experiencias de los otros:**

En el desarrollo se produce un cambio desde la centración en la propia persona a la descentración. Esto tiene que ver con la posibilidad que adquiere el niño de comprender lo que los otros ven. Lo que se ha planteado es la cuestión de saber si el niño es capaz de darse cuenta que los objetos físicos presentan características diferentes cuando se los observa desde otros puntos de vista. Esto se puede observar en diferentes investigaciones como por ejemplo las de Piaget.

- **Capacidad para comprender lo que los otros sienten:**

Este es otro aspecto que se desarrolla, hace referencia a la dimensión cognitiva de la empatía, que supone la percepción de los sentimientos de los demás. Las investigaciones muestran que los niños mayores reconocen las expresiones más frecuentemente que los más pequeños.

- **Comprensión del pensamiento de los otros:**

Está ligado con la habilidad para situarse en la perspectiva de los otros. Inferir las intenciones de los otros, tiene relación con el juicio moral de los niños estudiado por Piaget (1932, citado en Moreno 2001) en el que se observa la influencia de las intenciones y consecuencias en la evaluación moral de las conductas por niños de distintas edades.

- **Comprensión de la personalidad de los otros:**

Existe coincidencia entre los autores en que se produce un cambio evolutivo significativo en la comprensión de las personas. Las descripciones basadas en apariencias externas, como características corporales, los bienes que se poseen, o las relaciones familiares, van dejando lugar a las descripciones centradas en rasgos psicológicos, intenciones, motivaciones y actitudes. Este cambio es consecuencia de una mayor capacidad y habilidad cognitiva e inferencial del niño y de la amplitud de experiencias personales y sociales. Pero según Nisbett y Ross (1980, citado en Moreno 2001) esta capacidad también conduce a los que denominan “el error de atribución fundamental” que es la tendencia de explicar la conducta de los otros exclusivamente a través de los rasgos y disposiciones de su personalidad, que son consideradas estables y duraderos, y a ignorar la importante influencia de los determinantes situacionales en el comportamiento humano; determinantes situacionales que son, sin embargo, más valorados a la hora de valorar el propio comportamiento.

- **El conocimiento de la sociedad**

El conocimiento del niño no acaba en la comprensión de su propia persona y de los pensamientos, sentimiento e intenciones de las otras personas. El conocimiento se extiende a las instituciones y relaciones sociales a las que va perteneciendo y que constituyen el conjunto de la sociedad, como son la familia, escuela, iglesia, etc.

Este acercamiento del niño hacia lo social se logra en una etapa más avanzada del desarrollo, ya que desde un punto de vista psicológico y concreto resulta más fácil aprehender

el mundo físico por su carácter observable. Mientras que los roles y las relaciones sociales, las instituciones tienen mayor grado de afecto, arbitrariedad y valores extralógicos, por lo que el niño necesita desarrollar las operaciones lógicas como así también la cooperación y la descentración social para poder comprenderlas.

## **II. 2 COMPETENCIA SOCIAL**

Morelato, Maddio e Ison (2005) plantean que la competencia social es un proceso básico y relevante en la infancia ya que permite un desarrollo sano y sienta las bases del repertorio social adulto. Esto brinda una adaptación adecuada a través del despliegue de una serie de destrezas y habilidades cognitivas y de solución de problemas interpersonales, las cuales, según las autoras, son un requisito fundamental para el desarrollo de conductas socialmente adaptadas

Trianes Torres (1999) en su libro *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*, propone diferentes definiciones de Competencia Social, según McConell y Odom (1986, citado en Trianes Torres, 1999) puede ser definida como la medida sumativa del rendimiento social del niño en sus interacciones con iguales y a través de las distintas situaciones, tal como es evaluado por agentes sociales significativos incluyendo el propio sujeto.

Otros autores la definen como procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos. Estos comportamientos están orientados a objetivos y se regulan en función de las reglas de los contextos sociales.

Hartup (1992) hace referencia a la capacidad para relacionarse con otros, como uno de los mejores indicadores de adaptación en la vida adulta, contribuyendo sustancialmente al desarrollo social y cognoscitivo.

Díaz Aguado (1986, citado en Herrero Nivelá y Pleguezuelos Saavedra, 2008) por su parte, afirma que la interacción con los iguales aparece también relacionada con la función de



socialización de la agresividad y de la sexualidad, con el desarrollo prosocial y la oportunidad de compensar efectos anteriores de privación y en la construcción de la propia identidad.

Ayuda al individuo a desarrollarse en aquellas áreas que aseguran un adecuado ajuste personal y social, la adaptación surgirá como resultado de poseer y poner en práctica un conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas, como por ejemplo ser tolerante, autónomo, seguro emocionalmente, solidario, respetar normas y valores sociales, etc. (Lopez Latorre, Garrido Genovés, Rodríguez Díaz y Paíno Quesada, 2002).

Según Trianes Torres (1999) la competencia social no es un estado estático sino un proceso dinámico, que incluye consistencias en la conducta pero también cambios y discontinuidades inherentes al propio desarrollo infantil. Implica comportamientos hábiles que conducen a beneficios, en la infancia y la adolescencia como la aceptación de los iguales y beneficios inmediatos como una respuesta reforzante, agradable o valiosa.

### **II.3 ESTATUS SOCIAL**

Cava y Musitu (2001) plantean que el grado de rechazo o aceptación social de un alumno en su clase hace referencia al *estatus social* que el resto de los alumnos le asignan. Este es interiorizado por el niño como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional.

Para Babarro, Martínez Arias y Díaz Aguado Jalon (2008) es un aspecto fundamental para el desarrollo del individuo tanto a nivel emocional como a nivel social. Distintos estudios realizados han puesto en evidencia que la exclusión social puede estar en el origen de diversos tipos de comportamiento violento.

La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que el rechazo

entre iguales es una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993, citado en Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu 2008).

Martín, Muñoz (2009) citando a diferentes autores, identifican cinco tipos de alumnos según su estatus sociométrico:

- *Preferidos*: gustan a la mayoría del grupo, esto puede atribuirse a distintos criterios, como el prestigio (por razones académicas, destreza en los deportes, etc.), aspectos emocionales y relativos a su relación en el grupo (como el compañerismo, simpatía, buen carácter, etc.) y por representar el ideal del grupo. Se han descrito como aquellos niños y niñas con una buena adaptación a la escuela. Su comportamiento viene determinado por su capacidad de interactuar adecuadamente con los compañeros, desarrollando lazos de amistad positivos, por su capacidad de cooperar, de ayudar, de resolver conflictos y de respetar la norma y la autoridad (Díaz-Aguado, 2003; García- Bacete, 2007; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007).
- *Rechazados*: según las autoras es el que mayor riesgo de inadaptación posee, se los define como niños y niñas con dificultades para ajustarse a las demandas académicas y a la autoridad que representa el profesor, con problemas a la hora de relacionarse de manera adecuada con los iguales, y por tanto de comportarse adecuadamente en situaciones grupales, mostrando una necesidad constante de llamar la atención. La investigación también ha mostrado que este perfil de rechazo puede venir determinado por los estilos relacionales inadecuados aprendidos en el seno familiar (Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Además, este perfil comportamental es percibido por el profesorado como problemático, ya que manifiesta comportamientos agresivos y disruptivos, encontrando grandes dificultades para poder integrarlo en las dinámicas instruccionales que se desarrollan en el aula (Álvarez, Alvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008; Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006).

Estévez López, Martínez Ferrer, Jiménez Gutiérrez (2009) plantean que si bien estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos, diferentes estudios muestran que no todos participan en actos violentos y que, por tanto, la violencia no se asocia necesariamente al rechazo. Existe una proporción que muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad.

- *Ignorados*: resultan indiferentes para su grupo de iguales, reciben poca atención de éstos y son muy poco conocidos. Estos son pacíficos, tímidos y reservados pero no tienen por qué estar aislados socialmente como algunos de los adolescentes rechazados. Aunque demuestran menos sociabilidad que los iguales promedio, respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en grado menor que los niños más aceptados y de forma más aislada (Estévez López, Martínez Ferrer, Jiménez Gutiérrez, 2009).
- *Controvertidos*: se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, gustan a muchos pero también desagradan a muchos. Este tipo también presenta comportamientos comunes a ambos grupos (populares y rechazados), puesto que se implican con alta frecuencia tanto en comportamientos prosociales como antisociales.
- *Intermedios o Promedio*: en comparación con su grupo de pares no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados por sus compañeros. Estos no parecen destacar, aunque son más visibles que los ignorados, de modo que no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al popular, pero tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado.

### **II.3.1 CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO DEL ESTATUS DE RECHAZADO**

Santiago Delgado (2009) explica que las consecuencias a largo plazo de ser rechazado por los pares de forma continuada son de tres tipos:

1. El abandono temprano del sistema educativo: Los niños rechazados tienen tres veces más probabilidades de abandonar la escuela tempranamente que otros

niños. Los niños rechazados tienen problemas de interacción social, tanto en el aula como en el patio de recreo, desarrollan actitudes negativas hacia el colegio siempre que pueden y sus calificaciones son bajas. El rechazo de los pares, la ausencia de amigos y la falta de motivación académica son tres factores que contribuyen a hacer de la escuela un lugar desagradable al que el niño no quiere ir, por no sentirse aceptado, apoyado ni querido por los compañeros, lo cual contribuye a la desvalorización de la escuela y al absentismo escolar.

2. Rechazo es que los niños que lo padecen corren más riesgo de implicarse en actos delictivos durante la adolescencia que otros niños: Los niños que tienen relaciones problemáticas con los pares, especialmente los niños rechazados por agresivos, tienen más probabilidad que la media de los niños de implicarse en conductas antisociales y delictivas, como el consumo de drogas y el alcohol durante la adolescencia.
3. El rechazo continuado se asocia con problemas de salud mental: el tipo de trastorno psicológico parece tener relación con el tipo de rechazo que haya sufrido el niño, así la conducta agresiva infantil, si persiste, produciría formas externalizadas de trastornos como la delincuencia y el comportamiento antisocial; mientras que el rechazo basado en el aislamiento, ansiedad e inhibición social del niño produciría formas internalizadas de trastornos, como la depresión y la soledad.

### **II.3.2 INADAPTACIÓN SOCIAL**

Para Trianes Torres (1999) la inadaptación social hace referencia a la falta de adaptación o ajuste de un sujeto a un entorno determinado, no siendo capaz de cumplir con las condiciones y circunstancias impuestas por este medio. Existen diversos factores causales que van interactuando para desembocar en la inadaptación.

Lo que para un entorno es inadaptado, para otro puede tener un valor funcional y ser aceptado, por lo tanto la definición de una conducta como inadaptada es diferente según el tipo de cultura predominante y según las normas establecidas.

Existe una amplia heterogeneidad entre los niños con problemas de integración social, se pueden diferenciar al menos, dos subgrupos: (1) aquellos niños que son activamente rechazados por sus compañeros, y (2) los que son ignorados. Aunque ambos subgrupos comparten las dificultades de integración social, el estatus de los niños rechazados es mucho más estable en el tiempo y, además, su ajuste escolar y conductual es peor.

#### **II.4 EL CONTEXTO ESCOLAR**

Los niños pasan la mayor parte de su niñez en el contexto de la escuela y ésta los socializa en muchas de las formas que lo hacen las familias y los grupos de compañeros. Se supone que como miembros de esa pequeña sociedad han de adquirir destrezas académicas básicas, pero la influencia de la escuela está por encima de los conocimientos teóricos.

Durante su estadía en la escuela, los niños desempeñan labores, se relacionan con otras personas y viven en los límites de normas que difieren en muchos sentidos con las del sistema familiar. Las normas son impersonales, las relaciones entre el niño y otras personas son relativamente breves, los adultos que rigen esa sociedad pueden tener puntos de vista distintos respecto a lo de los padres del alumno y la actuación del niño es comparada con la de los otros. Estas experiencias interactúan con la influencia de la familia, los compañeros, la religión y los medios de comunicación para repercutir en los sentimientos de competencia del niño y en el modo en que se ven a sí mismos y a los demás (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

Según Trianes Torres (1999) la *adaptación social* se refiere a la calidad de las interacciones interpersonales que están reguladas por las normas y expectativas de los contextos sociales debiendo satisfacer sus expectativas y demandas. Es un juicio externo que evalúa la competencia que muestra un niño o adolescente en relación con sus iguales y con adultos.

El autor también se refiere a la *adaptación escolar y social* y postula que estas están íntimamente relacionadas en la infancia y edades medias debido a que los aprendizajes

escolares en estas edades requieren habilidades previas de aprendizaje, pero también sociales, y además, los objetivos de la educación primaria no son sólo académicos sino sociales.

La escuela, como uno de los principales espacios de socialización del niño, tiene como misión orientar, formar y educar en valores y buenas costumbres (Castro y Gaviria, 2005).

La educación formal demanda patrones de interacción circunscritos y restringidos a diferencia de la familia, por lo que adecuarse a la escuela o a sus reglas puede ser una tarea dura para algunos niños por su educación familiar o temperamento.

Entendemos por integración escolar un proceso en el que intervienen de forma bidireccional y correlacionada, la autoestima de alumnos y profesores, la percepción del clima escolar de profesores y alumnos, y la percepción que el profesor, como persona significativa, tiene de sus alumnos. En la comunicación profesor-alumno se transmiten, además de conocimientos, expectativas académicas y conductuales que el profesor, como persona significativa, tiene con respecto a sus alumnos convirtiéndose, con frecuencia, en profecías que se autocumplen (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991). Aunque el efecto de las expectativas, o efecto Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968/1980), no es tan poderoso como se creyó inicialmente, al constatarse que existen factores mediacionales, su efecto sigue estando presente en las relaciones sociales significativas (Díaz-Aguado, 1994).

El profesor es un "otro significativo" para la mayoría de sus alumnos y la relación que establece con ellos y el "feedback" que los alumnos reciben de él incide en su autoconcepto (Cava y Musitu 1999).

La reputación que un alumno adquiere, las expectativas de los iguales y del profesor, las presiones a la conformidad, al seguimiento de las normas, moldean la conducta de los alumnos, desde los inicios de la escolarización, diferenciando a los niños que se adaptan a estas demandas de los inadaptados.

La adaptación comienza en la escuela infantil, donde los objetivos educativos buscan prioritariamente la socialización y estimulación sociocognitiva del niño.

La adaptación en ámbitos como la escuela requiere además de exigencias en cuanto al aprendizaje escolar, habilidades en cuanto a las relaciones sociales e interpersonales en sus aulas y recreos. La satisfacción de las demandas de aprendizaje, sobre todo en las primeras edades, va a repercutir en la imagen o reputación social de un niño entre sus compañeros y profesores (Trianes Torres, 1999).

Para Santiago Delgado (2009) la adaptación al medio escolar implica que los alumnos sean capaces de asumir los roles que en alguna medida la sociedad espera de ellos a su edad, posibilitando la integración en esta.

Ladd (1989, citado en Trianes Torres, 1999) destaca que la adaptación escolar se produce como fruto de la interacción entre:

- Características personales: género, emocionalidad, etc.
- Competencias comportamentales y cognitivas: habilidad de solución de problemas, negociación, etc.
- Características de los entornos interpersonales: clase cooperativa, experiencias formativas, profesores comprensivos y hábiles, etc.
- Normas de la clase y centro: sanciones disciplinarias, reglas que regulan la aceptación por los compañeros, etc.

Como se mencionó anteriormente, para este autor la adaptación escolar está íntimamente relacionada a la adaptación social, ya que los aprendizajes escolares en estas edades requieren no sólo habilidades previas de aprendizaje sino también sociales.

La adaptación a estos entornos conlleva tareas y demandas sociales, cuyo fracaso desembocaría en un desajuste o inadaptación a la escuela, por ejemplo la *entrada al colegio* demanda separación del ambiente familiar, introducción a las tareas escolares centradas en el aprendizaje de la lectura y escritura y situaciones nuevas de interacción y juego con los iguales.

Las *tareas escolares*, conllevan según Ladd (1989, citado en Trianes Torres, 1999) motivación de logro, competencias percibidas (autoeficacia, seguridad) y conducta escolar

apropiada, por último las *relaciones entre compañeros* representan fuentes de tensiones para algunos alumnos que pueden repercutir gravemente en la autoestima y competencias percibidas del alumno y producir sentimientos de soledad, depresión o aislamiento.

Para Trianes Torres (1999) en el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998).

#### **II.4.1 COMPAÑEROS COMO SOCIALIZADORES**

Hoffman et al. (1995) en su libro *Psicología del desarrollo hoy*, explican la función de los compañeros en la socialización de los niños. El término *relaciones de compañero*, hace referencia a aquellas relaciones sociales en las que los participantes se caracterizan por tener un nivel de desarrollo y un estatus social equivalente. Estas relaciones contribuyen al desarrollo de las competencias sociales, los niños han de ganarse el pertenecer a un grupo, no como en el hogar que la pertenencia es un derecho de nacimiento, cuando el niño entra a un grupo corre el riesgo de ser rechazado ya que nadie tiene que aceptarlo.

El grupo le ofrece al niño la oportunidad de relacionarse con iguales, cuando entra a este, se encuentra con una competición abierta y con la posibilidad de crear reglas sociales.

También le brinda la primera oportunidad de compararse a sí mismo con otros de su propia edad. En esta comparación social, los niños pueden valorar sus propias actuaciones y compararlas con las de los otros niños, cuando su actuación sobresale de las de sus compañeros, es probable que sientan orgullo y realcen su autoestima pero cuando ésta no



está a la altura, es fácil que se sientan deprimidos y que su autoestima sufra. A través de la comparación social, los niños también pueden reajustar cualquier concepto de sí erróneo que hubieran desarrollado dentro de la familia, por ejemplo el niño bajo que fue tratado como el alto en una familia de personas bajas, descubrirá que no es alto.

Asher y Parker (1991, citado en Moreno, 2001) explican que al interrelacionarse entre iguales, los niños aprenden muchas habilidades sociales esenciales como dominar o proteger a alguien, asumir responsabilidades, devolver favores, apreciar los puntos de vista de los otros y a valorar sus destrezas físicas, sociales e intelectuales.

Estas lecciones son aprendidas por medio de procesos como el *refuerzo*, el *modelo*, y la *comparación social*.

- *El refuerzo*: cuando los compañeros demuestran que aprueban las acciones del niño, es probable que éste actúe de ese modo nuevamente en el futuro, el refuerzo puede adoptar la forma de alabanza, unirse a la actividad, imitar las acciones, mostrar preocupación u observar atentamente. Masters y Furman (1981, citado en Hoffman, et al., 1995) agregan que los niños populares suelen dispensar alabanzas y aprobación generosamente, además de proporcionar este refuerzo directo, son espléndidos con el refuerzo indirecto (atención y conversación) y se acercan a otros niños con una actitud amistosa. Como resultado reciben una buena dosis de refuerzo a cambio.
- *El modelo*: cuando alguna acción es modelada por los compañeros, el efecto en la conducta del niño que observa es con frecuencia tan poderosa como el refuerzo indirecto o el castigo. Al observar a otros niños pueden aprender a hacer algo que no podían o que no habían pensado. La imitación inmediata del modelo de los compañeros decrece rápidamente cuando los niños van a la escuela, y esta práctica es poco frecuente entre los 9 y 11 años.
- *La comparación social*: aunque los niños se comparan a sí mismos con otros en una edad temprana, la mayoría no empiezan a juzgar sus habilidades o logros

comparando su propio comportamiento con el de los otros, hasta que tienen al menos 7 años. Cuando empiezan a comparar su propia actuación con la de los demás, generalmente la utilizan para justificar su propia actuación, buscando los defectos en los actos de los demás (Butler, 1990, citado en Moreno, 2001).

## **II.5 RELACIÓN ENTRE IGUALES**

Las relaciones con compañeros de clase o de juego, deporte, etc., implican un tipo de relación que puede tener diferentes grados de intimidad y alianza y ha sido considerado distinto e independiente de las relaciones de amistad (Trianes Torres, 1999).

La importancia de las relaciones entre iguales desde la más temprana infancia ha sido corroborada en varios estudios. Fukada, Fukada y Hicks (1997, citado en Plazas, Penso y López 2006) encontraron una relación positiva y significativa entre la aceptación por parte del grupo y el liderazgo medido a través de dos índices: facilitación del juego y consideración por parte de los compañeros.

En un estudio con niños de preescolar, Hartup, Glazer y Charlesworth (1967, citado en Plazas et al., 2006) encontraron que había relación entre la aceptación y la cantidad de refuerzo positivo que los niños dan, así como el rechazo y la cantidad de refuerzo negativo que dan a sus iguales; de manera inversa, existen diferencias en la cantidad de refuerzo positivo recibido de los pares que a cada niño le gustan frente a aquellos que no le gustan.

Los juegos con iguales implican saber inhibir la acción y mantener una conducta organizada y atención a los momentos de activación, excitación y frustración. También requieren el aprendizaje de reglas, coordinación de perspectivas interpersonales y habilidades de solución de problemas. Estos son un contexto importante para el desarrollo y la maduración socioemocional.

La aceptación de los iguales se relaciona con mostrar comportamientos de ayuda, ser considerado con los compañeros, seguir las reglas de los juegos y una activa implicación en interacciones positivas con los iguales, además de que son también más hábiles en encontrar soluciones no agresivas a los conflictos con los compañeros (Asher y Coie, 1990; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990, citado en Trianes Torres, 1999).

Por otro lado, la amistad adopta la forma de una relación diádica entre dos niños caracterizada por un vínculo mutuo. Basándose en (Asher y Parker, 1989; Asher y Rose, 1997; Berndt, 1989), Trianes Torres (1999), describe algunas áreas de beneficios que proporciona la amistad:

- *Estimula el crecimiento en competencia social:* los amigos juegan un papel en el aprendizaje del manejo de emociones y la interpretación de experiencias emocionales, debido al aspecto recíproco y simétrico de la amistad, posibilita avances en sensibilidad y conocimiento interpersonal.
- *Proporciona seguridad en si mismo y ayuda al crecimiento del autoconcepto y la autoestima:* ayudan a desarrollar una imagen de si mismo competente, atractiva y valiosa, también ayudan a superar inseguridades acerca de si mismos. Los niños que tienen amigos son percibidos más atractivos. En parte por un sentido de orgullo y autoaceptación que deriva de sentirse vinculado con un amigo, que los percibe como valiosos y deseados.
- *Proporciona un contexto para la comparación social y el autodescubrimiento:* al ser la amistad un contexto poco amenazante, pueden valorar sus propias habilidades, actitudes, intereses o ansiedades y descubrir sus propias cualidades, actitudes y creencias, en un proceso que lo lleva a conocerse y autoaceptarse.
- *Proporciona seguridad emocional en situaciones amenazantes o nuevas:* los amigos ayudan a explorar nuevos entornos, intentar conductas nuevas y también sirven de escudo ante situaciones percibidas como estresores (cambios de escuela, mudanzas, etc.)
- *Es fuente de intimidad y afecto:* la intimidad se incrementa con los años, comparten información, pensamientos privados y sentimientos con otra persona.

- *Proporciona guía y asistencia:* proporcionan apoyo en diversas clases, informativo (consejos o guía para resolver problemas) e instrumental (provisión de recursos o servicios necesarios para resolver problemas prácticos).
- *Proporciona compañerismo y estimulación:* es el beneficio más básico de la amistad, se define como dos niños que se buscan y disfrutan mutuamente de su compañía, juegan juntos, se asocian para actividades comunes y muestran interacción frecuente.

### **II.5.1 LA ESTRUCTURA DEL GRUPO**

Según Hartup (1983, citado en Moreno, 2001) los escolares y preescolares tienen poco sentido de pertenencia a un grupo. Los niños de 7 y 8 años, ven la pertenencia al grupo como una serie de relaciones unilaterales. Los mayores discernen la cohesión un poco más, desde los 9 a los 12 años, pueden ver que el grupo está formado por parejas interconectadas. Recién en la adolescencia es cuando ven al grupo como una comunidad de personas que piensan de modo similar.

No importa cuál sea el estatus del niño en el grupo, sus normas ejercen mucha influencia en su conducta. Algunas de ellas reflejan las normas de la cultura a la que pertenecen y otras están restringidas al grupo.

La sociabilidad del grupo aumenta su poder entre sus miembros individuales, la competitividad entre grupos aumenta la cohesión del grupo y produce una fricción entre ellos.

Un grupo cohesivo, es aquél en el cual la conducta de sus miembros está determinada por entendimientos compartidos con respecto al propio rol y al de los demás, y cuyos miembros están motivados a asumir sus roles en la forma entendida. Cuanto más cohesivo es un grupo, mayor es la eficacia con que sus normas influyen en la conducta de sus miembros (Newcomb, 1956)

### **II.5.2 LOS AMIGOS**

El significado de la amistad cambia a lo largo de la niñez, para un preescolar un amigo es alguien con quien jugar, aquí el afecto tiene poco que ver con la relación.

A medida que los niños crecen, el seguir haciendo cosas juntos es importante, pero el afecto y el apego comienza a aparecer.

Según Shantz (1983, citado en Moreno, 2001) este cambio se da en tres formas:

- Las amistades cambian de una relación basada puramente en la conducta a una relación emocional
- Las amistades cambian de una relación centrada en uno mismo a una relación mutua
- Las amistades cambian de una relación suave y breve a una repentina y duradera

Para Hess (1972, citado en Moreno, 2001) la amistad es un acto voluntario, el cual puede acabarse por abandono de uno de los implicados, la pareja de amigos es extremadamente vulnerable, requiere una afirmación continua, un proceso en el que ambas partes deben participar. Las reglas que controlan las amistades son diferentes de otras relaciones y los niños las entienden tan bien como los adultos.

Selman (1976, 1977, citado en Moreno, 2001) argumenta que las concepciones que tienen los niños sobre la amistad se van diferenciando cada vez más con la edad.

### **II.6 TÉCNICAS**

Existe una gran variabilidad de medidas utilizadas tanto en la investigación como en la intervención para evaluar la competencia social e interpersonal (Trianes Torres, 1999).

Tradicionalmente se pueden distinguir tres tipos de medidas:

1. Screening o diagnóstico rápido, utilizadas para la identificación de casos de riesgo
2. Las que son empleadas para el diagnóstico completo de la situación de un niño con fines clasificatorios o de intervención.
3. Las que se emplean para evaluar el éxito de las intervenciones.

En la evaluación de iguales, existen tres tipos básicos de evaluaciones:

1. Nominaciones: son los más antiguos y utilizados, a cada niño se le pide que elija un número determinado de compañeros con respecto a un criterio dado, puede ser “el mejor amigo”, “con el que más te gusta jugar”, etc. La puntuación de cada niño se deriva del número de elecciones que reciba y de ellas se extraen diferentes índices como el de popularidad o aceptación, rechazo, controversión, etc., los cuales indican el estatus social del niño que fue explicado anteriormente. Dygdon (1988, citado en Trianes Torres, 1999) las clasifica en tres tipos según las elecciones se refieran a:
  - a. Afecto general o amistad, en las que se pide al niño que nombre a los individuos hacia lo que tiene un sentimiento concreto
  - b. Situaciones específicas como juegos o actividades de cooperación, para conocer el grado de atracción entre los miembros del grupo referido a esas situaciones
  - c. Descripciones conductuales y de trato interpersonal, donde se pide que nombren a los compañeros que se ajusten a las descripciones de comportamiento o características establecidas.
2. Evaluación de iguales: este tipo de procedimiento consiste en pedir a los sujetos que elijan a los compañeros que muestran una serie de conductas, características o actitudes descritas o bien que señalen el grado en que cada uno se ajusta a la dimensión estudiada, por ejemplo “me gusta jugar con el/ella: juego muchas veces, algunas veces o no juego con el/ella”. La ventaja que

presenta es que todos los niños con calificados, evitando que queden “ignorados”, también en esta la valoración negativa queda enmascarada ya que se evita preguntar “¿con quien no te gustaría ...?” . existen los mismos niveles que en la escala de nominaciones.

3. Procedimientos de ordenación: es la ordenación que hace cada sujeto con respecto a una dimensión dada, de todos sus compañeros. En la actualidad no se utiliza ya que consume mucho tiempo su aplicación.

En la práctica según sean los propósitos de la investigación o el diagnóstico, se emplea una u otra técnica.

#### **II.6.1 EL TEST SOCIOMÉTRICO**

Nievas (2005) explica que este es llamado por algunos autores Sociograma, es la técnica sociométrica más conocida, se la define como la representación gráfica de la organización interna del grupo.

Es un instrumento que explora el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo (estructura interna) que se da por medio de las relaciones que existen entre todos y cada uno de los individuos que componen un grupo. Básicamente, facilita la visión del global de la estructura del grupo y señala la posición relativa de cada uno de sus miembros.

Para Cirigliano y Villaverde (1971) es *"un medio para determinar el grado en que los individuos son aceptados en un grupo, para descubrir las relaciones que existen entre estos individuos y para poner al descubierto la estructura del grupo mismo"* (p. 214-215).

Es un instrumento que explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, donde trata de analizar y medir las relaciones afectivas de los grupos, donde es de suma importancia que todos los miembros se conozcan entre sí.

Se trata, por tanto, de obtener una relación de las preferencias que existen en el grupo, aquí y ahora, a través del testimonio de sus miembros, mediante las elecciones que mutuamente y de un modo interno se hacen.

Esta técnica es especialmente útil para encontrar los puntos débiles y fuertes en un grupo. Proporciona una importante información sobre la estructura social de los grupos. A través de esta técnica se pueden hallar, por ejemplo, tanto a los líderes del grupo, a los populares, como a los miembros aislados que no participan.

Consiste en una serie de preguntas formuladas a cada miembro del grupo, para que escriba los otros miembros del grupo que elegiría y/o rechazaría para un conjunto de tareas (Nievas, 2005).

#### **II.6.2 SOCIOGRAMA DE PERCEPCIÓN**

Por medio del test de interacción sociométrica se pone de relieve la situación que cada uno cree ocupar en el grupo. Es decir, se le pone en condiciones de que adivine y diga, por escrito, los compañeros que él cree le van a elegir o rechazar para tal o cual actividad, pretende comprobar el grado de integración de cada persona en su grupo, mediante la percepción que el propio sujeto tiene del lugar que ocupa y de las relaciones que mantiene con sus compañeros.

De la comparación del sociograma tradicional con el sociograma de percepción puede comprobarse, por ejemplo, la adecuación / inadecuación entre la realidad de las relaciones de una persona del grupo con sus compañeros/as y su percepción de tales relaciones. Es decir, su situación social real en el grupo y su autopercepción social en ese grupo; de su coincidencia o desajuste partirá la intervención para intentar acercar la autopercepción social (por exceso o defecto) a la realidad del grupo (Nievas 2005).



# **CAPÍTULO III: MATERIALES, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS**

### **III.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **III.1.1 OBJETIVO GENERAL:**

- Explorar variables del desarrollo infantil vinculadas a la creatividad y al desarrollo social en un grupo de alumnos de 8 a 15 años de escuelas estatales de gestión pública urbano marginales.

#### **III.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir los indicadores de creatividad gráfica en los niños del grupo estudiado.
- Evaluar el estatus social en la muestra de niños previamente mencionado.
- Analizar la relación entre la creatividad gráfica y el estatus social.
- Determinar si la edad y el género influyen en la creatividad y en el estatus social.

### **III.2. MÉTODO**

#### **III.2.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

En este estudio se utilizó un diseño *no experimental* de tipo *transversal* y *descriptivo asociativo* (Hernandez Sampieri, 1998). Al ser no experimental, no se modifican intencionalmente las variables independientes, sino que se observó al fenómeno tal y como se presentó en su contexto natural, para después analizarlo.

### **III.3. MUESTRA**

#### **III.3.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

La muestra con la que se trabajó es *no probabilística intencional*, debido a que no todos los sujetos tuvieron la misma posibilidad de ser incluidos en el estudio.

A partir de lo expuesto, se puede decir que las conclusiones de esta investigación no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que deben leerse dentro del marco de los casos investigados.

#### **III.3.2 PARTICIPANTES**

La muestra total estuvo compuesta por 237 niños y niñas de 8 a 15 años alumnos de 3º a 7º grado del nivel primario de la provincia de Mendoza. El promedio de edad de la muestra total fue de 10,92 años (DE= 1,42). El 48% fueron varones y el 52% niñas.

El presente trabajo de investigación se realizó en las siguientes escuelas:

- Escuela Nº 1-256 "República de Chile", ubicada en la Ciudad de la provincia de Mendoza.

- Escuela Nº 1-675 "San Francisco de Asís", ubicada en Godoy Cruz, provincia de Mendoza.

Ambas escuelas son públicas de gestión estatal y cuentan con una población de nivel socioeconómico-educacional medio-bajo, pertenecieron a dos departamentos de Mendoza. El porcentaje de niños de la muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Escuela San Francisco de Asís (Godoy Cruz): 30%

Escuela Chile (Capital): 70%

En el caso de la Escuela Chile, la mayoría de los niños (80%) pertenecían al barrio San Martín, y en el caso de la Escuela San Francisco la mayoría de los niños evaluados (70%) pertenecían al barrio La Estanzuela o zonas aledañas. Estos barrios son considerados zonas de alto nivel de vulnerabilidad social debido a la presencia de factores de riesgo tales como precariedad laboral, predominio de problemáticas familiares, bajo nivel socioeconómico, bajo nivel de educación y hacinamiento.

### III.4. INSTRUMENTOS

#### III.4.1 EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD GRÁFICA

Con el fin de evaluar la creatividad, se aplicó a los niños el “Test de Diagnóstico de Creatividad Gráfica” de Ricardo Marín Ibáñez (1995). Esta técnica está basada en investigaciones de Torrance (1970, citado en Marín Ibáñez, 1995) y permite explorar la creatividad a partir de una prueba gráfica que evalúa principalmente los indicadores de flexibilidad mental, productividad o fluidez y originalidad.

Si bien hay diferentes maneras de evaluar la creatividad, en este caso se optó por evaluar la *creatividad gráfica*, ya que se consideró que resulta una de las modalidades de mayor factibilidad de examinar en un grupo de niños numerosos. Además se consideró que los niños no se sentirían en situación de evaluación, debido que el dibujo es una actividad lúdica que les genera en la mayoría de los casos motivación y entusiasmo.

La prueba cuenta con 35 figuras de siete variedades diferentes que se repiten cinco veces (una variedad en cada renglón), con lo cual utiliza parcialmente el criterio de Torrance de incitar a respuestas diferentes con un mismo estímulo, pero sólo en 5 figuras. Las primeras tres filas poseen estímulos cerrados (cuadrado, círculo y triángulo) los cuales son fácilmente identificables con muchos objetos cotidianos, las tres siguientes están compuestas por figuras abiertas de una línea continua, y la última por figuras abiertas partidas en dos, la hipótesis es que al ser líneas separadas, invitarían a una mayor creatividad; pero las figuras no han sido afortunadas para lograr este objetivo, ya que la mayoría cierra las líneas para dibujar casas. No se enmarcan en cuadros las figuras, siguiendo la idea de Torrance, lo que hace que algunos puedan manifestar su capacidad de síntesis integrando varios estímulos en un solo objeto.

La consigna que se da a los niños es: *“Trata de dibujar cuantos objetos puedas a partir de las figuras de la hoja. A cada una de las figuras añade las líneas interiores y exteriores que desees para realizar el mayor número de dibujos que imagines. Trata de pensar en cosas originales, aquellas que creas que a pocos o a ninguno de tus compañeros se les ocurrirán. Dibuja tantas cosas como puedas y pon todas las ideas posibles en cada dibujo. Escribe los nombres debajo de cada una de ellas”.*

Para darle al ejercicio un aire más lúdico y distendido, se les avisa que no hay respuestas malas ni buenas. Cada uno se manifiesta como es.

Antes de cada prueba se indicaron dos ejemplos en una hoja con los mismos estímulos, con el fin de que fuese bien comprendida la consigna.

El tiempo de aplicación es variable, entre 10 y 30 minutos, en este estudio se otorgó un tiempo máximo de 30 minutos, con la posibilidad del tiempo extra en caso de que hubiera más ideas. El tiempo promedio fue de 20 a 25 minutos.

### EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

La evaluación del instrumento se realiza teniendo en cuenta tres indicadores: *fluidez*, *flexibilidad* y *originalidad*. A continuación se definen operacionalmente las variables evaluadas de acuerdo a los criterios del autor con la modificación de Ferrer (1995):

- **Fluidez** o productividad, se concedió un punto a cada dibujo realizado que incluye el estímulo propuesto. A los gráficos repetidos por el mismo sujeto y a los que no tienen significado alguno, no se les concede puntaje.
  
- **Flexibilidad** se otorga un punto por categoría utilizada. Los estímulos se agrupan en once categorías, que corresponde al puntaje máximo que puede alcanzar un niño, de acuerdo a las respuestas obtenidas. Estas son:
  - Seres vivos: hombres, animales...
  - Alimentos: golosinas, comidas...
  - Objetos personales: vestidos, joyas...
  - Construcción y accesorios: edificios, mobiliario, decoración...
  - Diversiones: juegos, deportes...
  - Símbolos y figuras geométricas: números, letras, banderas, monedas...
  - Objetos espirituales: de la religión, el arte...
  - Técnico científico: herramientas, electrodomésticos, radar, robot...
  - Objetos escolares: pupitres, lápices, gomas, cuadernos...
  - Tráfico: barcos, autos, aviones, señales de tránsito...
  - Naturaleza: sol, luna, montaña, mar...
  
- **Originalidad**, se califican los dibujos inusuales, diferentes a los demás, poco frecuentes. La puntuación se concede en razón de la menor frecuencia con que aparece en el conjunto.

Para evaluar la originalidad se utilizó un criterio estadístico teniendo en cuenta una base de datos previamente elaborada por Carrada, Morelato e Ison (2009), sumado los casos incorporados en la presente evaluación para ello se realizó un análisis de frecuencia de los objetos graficados y se los ordenó de mayor a menor. Posteriormente se realizó un análisis estadístico en función de las medidas de posición (cuartiles). De este modo, al 25% de los objetos de menor frecuencia de aparición se les asignaron 3 puntos, los objetos correspondientes a una frecuencia de aparición entre el 26 y 50% obtuvieron 2 puntos, a los objetos dibujados con una frecuencia entre el 51 y 75% se les asignó 1 punto. Finalmente los objetos dibujados en más del 76% de veces no se les asignó puntuación.

Otro de los indicadores que se tuvo en cuenta es el de *síntesis* (Marín Ibáñez, 1995) o *combinación* (De Cássia Nakano y Muglia Wechsler, 2006). El mismo es entendido como la capacidad de fundir elementos o juntar estímulos, para darles una unidad articulada. En la prueba se dio un punto por dibujo realizado uniendo dos o más estímulos.

#### **III.4.2 SOCIOGRAMA**

Para medir el estatus social de los niños en el aula, se utilizó el “Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas en el Aula” (Cerezo Ramírez y Esteban, 1994) adaptado por Moreno (2001). Se trata de un instrumento basado en la técnica del Sociograma, la cual tiene como finalidad conocer la estructura interna del grupo escolar definida según criterios de aceptación y rechazo. Consta de diez descriptores en forma de preguntas, los diferentes descriptores se agrupan en cuatro categorías: elección – rechazo; bullies; características de la víctima y percepción académica, los cuales fueron:

1. Elección – rechazo:

¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

¿A quién NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?

¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?

2. Características de la víctima:

¿Quiénes son los mas fuertes del grado?

¿Quién actúa como un cobarde o como un bebé?

3. Bullies:

¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros?

¿Quiénes suelen ser las victimas?

¿A quienes se les toma el pelo o se les hace burla?

4. Percepción académica:

¿Quiénes son los más listos de la clase?

#### **EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO**

Para evaluar los resultados, se dividió el cuestionario en dos partes, la primera está compuesta por las cuatros primeras preguntas, las cuales evalúan los índices sociométricos, la segunda parte se enfoca hacia el maltrato-bullyes, si bien en esta tesis no se ha abordado específicamente esta temática, se analizarán como variables vinculadas a lo relacional del grupo.

Para evaluar las primeras preguntas, se utilizó el programa informático, CIVSOC (Barrasa y Gil, 2004), el cual calcula los valores e índices sociométricos individuales, que son los valores que corresponden a cada uno de los sujetos del grupo en función de las elecciones, rechazos, percepción de elecciones y percepción de rechazos recibidos y emitidos. Estos valores e índices nos indican la *posición sociométrica* de los sujetos, esto es, las características de cada uno de los miembros dentro del grupo, de todos los índices que calcula el programa, sólo se trabajará con los que se consideraron más representativos, los cuales fueron:

#### **Valores sociométricos individuales:**

- **Estatus de elecciones:** número de elecciones recibidas por un sujeto. Se obtiene mediante la suma de las elecciones que cada alumno tuvo.
- **Estatus de rechazos:** número de rechazos recibidos por un sujeto. Se obtiene mediante la suma de los rechazos que cada alumno tuvo.

- **Indiferencia del grupo:** número potencial de elecciones o rechazos no recibidos por el sujeto, se obtiene mediante la sumatoria de *elecciones o rechazos no recibidos*.

#### **Índices sociométricos individuales:**

- **Popularidad:** grado en que un sujeto es elegido por el resto del grupo, se obtiene mediante la división del *estatus de elecciones* por el *número total de niños (n)* menos uno.
- **Impopularidad:** grado en que un sujeto es rechazado por el resto del grupo. Se obtiene mediante la división del *estatus de rechazos* por el *número total de niños (n)* menos uno.

#### **Índices sociométricos de relación sujeto-grupo:**

- **Índice de liderazgo:** grado de facilidad de un sujeto para llegar al resto del grupo.
- **Índice de poder:** grado en que un sujeto está presente en las distintas relaciones de los miembros del grupo.

Finalmente, el programa también elabora distintos sociogramas, esto es, la representación gráfica de los resultados obtenidos en la aplicación del test sociométrico. Se obtienen los *sociogramas* de elección, de rechazo, de percepción de elección, de percepción de rechazo y de elecciones y rechazos recíprocos. No obstante, en este caso no se utilizarán estas representaciones por no estar estrictamente relacionados con los objetivos del trabajo.

### **III.5. PROCEDIMIENTO**

El presente trabajo de tesis se enmarca en un proyecto más amplio, a cargo de la Dra. Gabriela Morelato, relacionado con la evaluación de la resiliencia en la infancia. Estos



proyectos están encuadrados dentro de las líneas de investigación dirigidas por la Dra. Mirta Ison los cuales se llevan a cabo en temáticas infantiles. En primera instancia, por intermedio de las directoras de los proyectos previamente mencionados, se solicitó autorización a las autoridades escolares de las instituciones escolares a fin de hacerles conocer el proyecto de investigación y la metodología de trabajo propuesta. También se solicitó el consentimiento informado de los padres de los niños/as que participaron del trabajo. Luego de haber obtenido el permiso correspondiente, se acordó con los directivos y docentes, días y horarios, a fin de poder administrar las técnicas a los niños en horario escolar.

La administración de ambas técnicas se realizó de forma conjunta en todos los grados, comenzando por la técnica de creatividad y luego el cuestionario de Relaciones Socioafectivas, previamente se obtuvo la autorización de las escuelas y de los padres para trabajar con los niños.

En general, se mostraron predispuestos y entusiasmados con las técnicas, que, por la mayoría de ellos, fue tomada como un juego.

Los datos de edad cronológica de los alumnos se obtuvieron mediante la exploración de registros de las instituciones educativas.

La aplicación de las técnicas se realizó en cada grado, en un primer momento se evaluó la creatividad presentando y explicando la tarea mediante la consigna anteriormente mencionada, una vez comprendida, se le entregó a cada niño la hoja con los 35 estímulos. Mientras que los alumnos realizaban la técnica se verificó que la hayan comprendido correctamente y se evacuaron las dudas que fueron surgiendo.

A medida que los alumnos iban finalizando se retiraba la técnica colocando el tiempo de ejecución y se le entregaba el cuestionario de relaciones socioafectivas el cual se explicaba individualmente, ya que su complejidad para algunos niños era mayor, al igual que con la técnica anterior se iban aclarando dudas mientras que los alumnos la realizaban.

Posteriormente se procedió a evaluar la técnica de creatividad tal como se describe anteriormente y se crearon diferentes planillas en las que se anotaron todos los datos obtenidos de cada alumno en cada una de las técnicas tomadas las cuales fueron posteriormente adaptadas al programa CIVSOC (Barrasa y Gil, 2004).

Al finalizar la carga de los datos en las planillas de Excel, se traspasó la información al programa estadístico SPSS 11.5.

### **III.6. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO**

El tratamiento estadístico de los resultados fue realizado por medio del procedimiento de análisis descriptivo de frecuencias, comparación de medias y correlaciones bivariadas a través del programa estadístico SPSS 11.5. Se realizó un análisis descriptivo univariado en términos de distribución de frecuencias para cada una de las variables consideradas en este estudio. Para un mejor análisis de los resultados obtenidos, se elaboraron rangos, teniendo en cuenta un criterio estadístico por el cual se tomaron como puntos de corte para la elaboración de los rangos las medidas de posición (cuartiles). Por lo tanto, en la distribución de frecuencias, el 25% los indicadores de menor frecuencia de aparición formaron parte del rango bajo. Los indicadores agrupados entre el 26% y el 75% formaron parte del rango medio y los indicadores agrupados del 76% hacia arriba formaron parte del rango alto. Este criterio se utilizó para la construcción de todos los rangos de las variables del presente trabajo.

Por otra parte, se incorporó un análisis bivariado mediante la prueba R de Pearson y se utilizó la prueba T de diferencia entre medias para evaluar las diferencias entre edad y género.

# **CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos propuestos en la presente investigación. En una primera parte, se realizará un análisis descriptivo de las variables estadísticas y a continuación un análisis bivariado.

#### IV.1. PRIMER OBJETIVO

Describir los indicadores de creatividad gráfica en los niños del grupo estudiado

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las variables fluidez, flexibilidad y originalidad de la muestra analizada.*

Creatividad	M	DS
Fluidez o Productividad	15,72	7,204
Flexibilidad	6,55	1,798
Originalidad	21,48	13,251

N= 237

En la tabla 1, se observan los estadísticos descriptivos de las variables de la creatividad para la muestra de 237 alumnos, la media para la variable de fluidez fue de  $X = 15.72$  (DS = 7,204). Para la variable de flexibilidad, la media fue de  $X = 6,55$  (DS = 1,798). Finalmente, la media de la variable originalidad fue de  $X = 21,48$  (DS = 13,251).

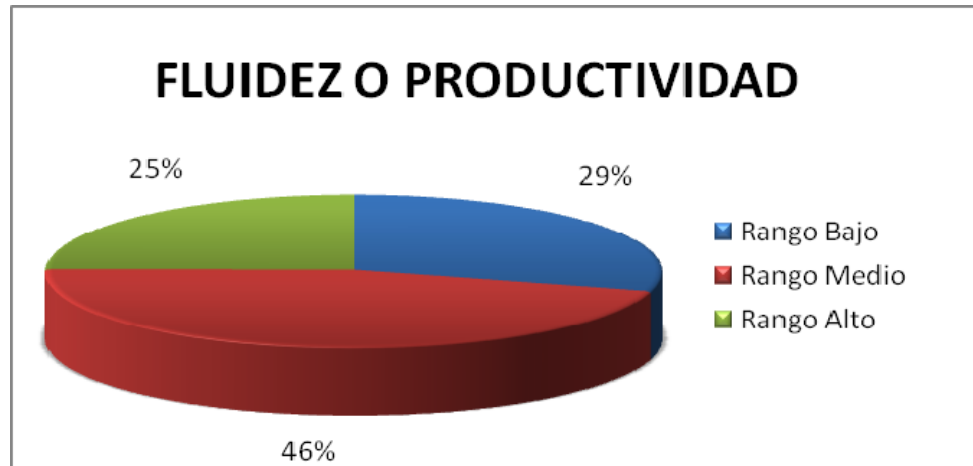


Figura 1: *Fluidez en la muestra, distribución por porcentaje*

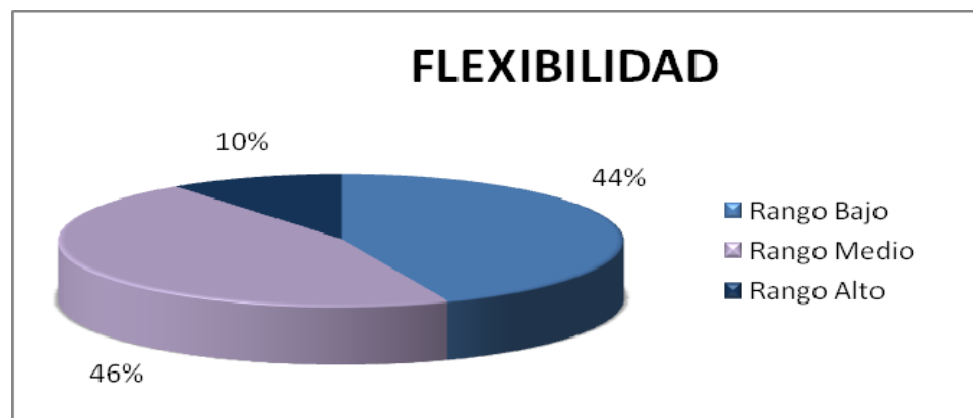


Figura 2: *Flexibilidad en la muestra, distribución por porcentaje*

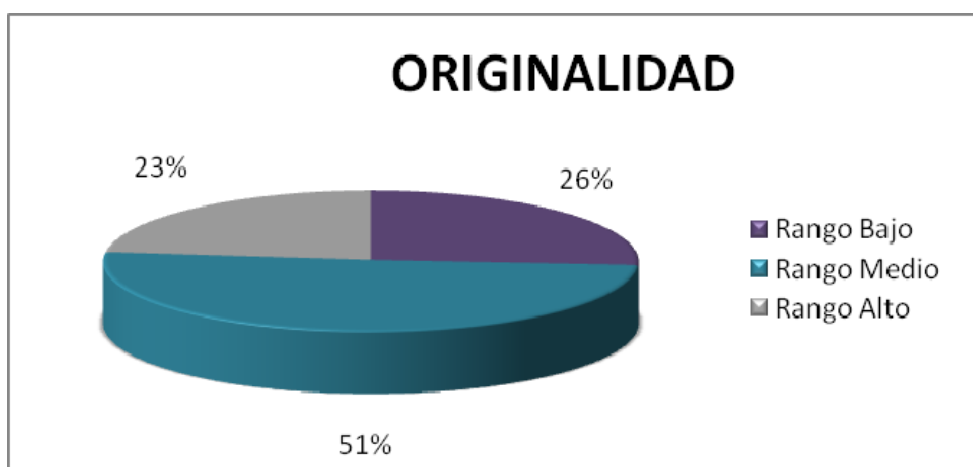


Figura 3: *Originalidad en la muestra, distribución por porcentaje*

Las figuras 1, 2 y 3 señalan la distribución de porcentajes de las variables fluidez, flexibilidad y originalidad según el análisis por rangos (alto – medio - bajo) en la muestra de niños analizada. Puede observarse al comparar los gráficos entre sí, que tanto para la fluidez, como para la flexibilidad y para la originalidad el mayor porcentaje se concentra en el rango medio, mientras que tanto el rango alto como el bajo mostraron porcentajes menos homogéneos. En el caso de la *fluidez*, el 25% de los niños puntuó en el rango alto y el 30% en el rango bajo. En la *flexibilidad* sólo el 10% de los niños tuvieron puntajes altos y un 44% en el rango bajo. Por último en la variable *originalidad*, un 23% de los niños puntuaron en el rango alto y 26% en el rango bajo.

#### IV.2. SEGUNDO OBJETIVO

Evaluar el estatus social en la muestra de niños previamente mencionado

Para llevar a cabo este objetivo, se dividió la técnica utilizada en dos partes, una de ellas es el análisis sociométrico que se realizó con las 4 primeras preguntas del cuestionario y la segunda se hizo con las restantes preguntas las cuales evalúan específicamente la dinámica relacional de los niños vinculada a la agresión-victimización.

#### IV.2.1 Análisis Sociométrico

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas de la muestra analizada.*

	M	DS
Elección	2,36	1,77
Rechazo	1,75	2,11
Índice de poder	0,063	0,037
Índice de liderazgo	0,037	3046
Popularidad	0,159	0,117
Impopularidad	0,115	0,136
Indiferencia del grupo	11	3,03

En la tabla 2 se observan los estadísticos obtenidos por los niños evaluados. La media para la variable de *elección* fue de  $X = 2,36$  (DS = 1,798), de *rechazo*  $X = 1.75$  (DS = 2,108), *índice de poder*  $X = 0,06329$  (DS = 0,037006), *índice de liderazgo*  $X = ,037006$  (DS = 0,046686), *popularidad*  $X = 0,15937$  (DS = 0,11712), *impopularidad*  $X = 0,11567$  (DS = 0,136843), *estatus sociométrico*  $X = 0,01774$  (DS = 0,085148) e *indiferencia del grupo*  $X = 11,04$  (DS = 3,029).

**Tabla 3**

*Indicadores sociométricos en la muestra de niños evaluada. Distribución por frecuencia y porcentaje según rangos.*

Indicadores sociométricos		f	%
Elección	Rango bajo	82	34,6
	Rango medio	105	44,3
	Rango alto	50	21,1
Rechazo	Rango bajo	83	35,02
	Rango medio	112	47,26
	Rango alto	42	17,72
Índice de poder	Rango bajo	61	25,74
	Rango medio	117	49,37
	Rango alto	59	24,9
Índice Liderazgo	Rango bajo	60	25,32
	Rango medio	124	52,32
	Rango alto	53	22,36
Popularidad	Rango bajo	62	26,16
	Rango medio	118	49,79
	Rango alto	57	24,05
Impopularidad	Rango bajo	84	35,44
	Rango medio	94	39,66
	Rango alto	59	24,9
Indiferencia del grupo	Rango bajo	79	33,33
	Rango medio	101	42,62
	Rango alto	57	24,05



En la Tabla 3, se observa la distribución de los niños en los diferentes rangos, el mayor porcentaje de todos los indicadores se encuentra en los rangos medios y el menor porcentaje obtenido fue en el rango alto del *rechazo* (17.72%).

En *impopularidad*, si bien el mayor porcentaje se encuentra en el rango medio (39,66%), se puede observar una distribución homogénea de los niños en los diferentes rangos. En el resto de los indicadores (elección, rechazo, índice de poder, índice de liderazgo, popularidad, impopularidad e indiferencia del grupo) los porcentajes más bajos corresponden a los rangos altos.

### V.2.2 Análisis de la dinámica relacional

**Tabla 4**

*Indicadores de la dinámica relacional en la muestra de niños evaluada. Distribución por frecuencia y porcentaje*

Indicadores de la dinámica relacional		<i>f</i>	%
<b>Fuerte</b>	<b>Rango bajo</b>	141	59,49
	<b>Rango medio</b>	47	19,83
	<b>Rango alto</b>	49	20,67
<b>Actúa como un cobarde</b>	<b>Rango bajo</b>	137	57,80
	<b>Rango medio</b>	38	16,03
	<b>Rango alto</b>	62	26,16
<b>Maltrata</b>	<b>Rango bajo</b>	145	61,18
	<b>Rango medio</b>	49	20,67
	<b>Rango alto</b>	42	17,72
<b>Maltratado</b>	<b>Rango bajo</b>	118	49,78
	<b>Rango medio</b>	88	37,13
	<b>Rango alto</b>	31	13,08
<b>Se le hace burla</b>	<b>Rango bajo</b>	100	42,19
	<b>Rango medio</b>	104	43,88
	<b>Rango alto</b>	33	13,92
<b>Más inteligente</b>	<b>Rango bajo</b>	100	42,19
	<b>Rango medio</b>	90	37,97
	<b>Rango alto</b>	47	19,83

En la Tabla 4, se puede observar que los mayores porcentajes se encuentran en los rangos bajos de todos los indicadores, sin embargo en el indicador *se le hace burla*, existen porcentajes similares entre los rangos medio y bajos.

Por otra parte, en el rango bajo del indicador *más fuerte*, se observa el porcentaje más elevado (59,49%) en comparación con los demás indicadores. Asimismo, en el rango alto del indicador *maltratado*, se puede ver la presencia de uno de los porcentajes más bajos (13,08%) de los rangos de la tabla.

### V.3. TERCER OBJETIVO

Analizar la relación entre la creatividad gráfica y el estatus social

**Tabla 5**

*Correlación de Pearson entre indicadores de creatividad y variables sociométricas*

	FLUIDEZ		FLEXIBILIDAD		ORIGINALIDAD	
	valor	p	valor	p	valor	p
<b>Elección</b>	0,126	0,053	-0,08	0,9	<b>0,134</b>	<b>0,04(*)</b>
<b>Rechazo</b>	-0,115	0,076	-0,104	0,112	0,146	0,053
<b>Índice de liderazgo</b>	0,106	0,104	<b>0,144</b>	<b>0,026(*)</b>	0,053	0,412
<b>Popularidad</b>	0,107	0,101	-0,017	0,796	0,114	0,081
<b>Impopularidad</b>	<b>-0,139</b>	<b>0,033(*)</b>	-0,115	0,077	-0,116	0,076
<b>Indiferencia del grupo</b>	0,08	0,22	0,117	0,072	0,064	0,329

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

En la tabla 5, se pueden observar las correlaciones existentes entre las variables sociométricas y los indicadores de creatividad.

La tabla señala que la variable *originalidad*, presenta una correlación significativa con la variable sociométrica *elección*. A su vez, la fluidez está asociada negativamente a la *impopularidad*. Y por último, la *flexibilidad*, presenta una correlación significativa con el *índice de liderazgo*.

Por otra parte también se puede observar una tendencia entre la variable *fluidez* y las variables *elección* y *popularidad*. Además hubo otra tendencia entre la *originalidad* y la *popularidad* en la muestra de niños estudiada.

**Tabla 6**

*Correlación de Pearson entre indicadores de creatividad y variables de la dinámica relacional.*

	FLUIDEZ		FLEXIBILIDAD		ORIGINALIDAD	
	valor	p	valor	p	valor	p
<b>Fuerte</b>	-0,059	0,363	-0,038	0,559	-0,075	0,249
<b>Actúa como cobarde</b>	<b>-0,212</b>	<b>0,001(**)</b>	-0,109	0,094	<b>-0,171</b>	<b>0,008(**)</b>
<b>Maltrata</b>	<b>-0,181</b>	<b>0,005(**)</b>	<b>-0,161</b>	<b>0,013(*)</b>	<b>-0,155</b>	<b>0,017(*)</b>
<b>Maltratado</b>	-0,099	0,127	-0,025	0,697	-0,087	0,18
<b>Se le hace burla</b>	<b>-0,147</b>	<b>0,024(*)</b>	-0,113	0,083	<b>-0,131</b>	<b>0,044(*)</b>
<b>Más inteligente</b>	<b>0,176</b>	<b>0,007(**)</b>	0,092	0,156	<b>0,150</b>	<b>0,021(*)</b>

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

La tabla 6, muestra la correlación entre indicadores de creatividad y variables de la dinámica relacional. Los resultados señalan que no hubo correlaciones significativas entre los indicadores de creatividad y las variables *fuerte* y *maltratado*. No obstante, las variables

relacionadas a quién *actúa como cobarde*, quién *maltrata*, a quién *se le hace burla* y quién es *más inteligente* mantienen una correlación con diferentes indicadores: se ha hallado una correlación significativa entre quién *actúa como cobarde*, tanto con la *fluidez* como con *originalidad*; al mismo tiempo quien *maltrata*, correlaciona negativamente con los tres indicadores de creatividad y por último quién es *más inteligente*, correlaciona positivamente con *fluidez* y *originalidad*.

### IV.3. CUARTO OBJETIVO

Explorar la relación entre la edad y el género con los indicadores de creatividad y los indicadores sociométricos.

#### V.3.1 Relación con género

**Tabla 7**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre variables de creatividad y género.*

		M	DS	T	P
Fluidez	Hombre	14,6	6,873	-2,35	<b>0,019</b>
	Mujer	16,8	7,371		
Flexibilidad	Hombre	6,45	1,901	-0,82	0,407
	Mujer	6,64	1,699		
Originalidad	Hombre	20,5	12,445	-1,102	0,27
	Mujer	22,4	13,944		

En la comparación del género con los indicadores de creatividad, se puede observar que sólo hubo diferencias significativas entre varones y mujeres en la variable *fluidez*.

**Tabla 8**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre indicadores sociométricos y el género.*

		M	DS	T	P
<b>Elección</b>	hombre	2,39	1,851	0,194	0,847
	mujer	2,34	1,688		
<b>Rechazo</b>	hombre	1,9	2,242	1,072	0,285
	mujer	1,61	1,974		
<b>Fuerte</b>	hombre	3,06	3,817	7,858	1,395
	mujer	0,29	0,807		
<b>Actúa como cobarde</b>	hombre	2,33	3,053	6,294	1,50
	mujer	0,46	1,23		
<b>Maltrata</b>	hombre	2,31	3,089	6,514	4,406
	mujer	0,4	0,973		
<b>Maltratado</b>	hombre	1,59	2,269	2,887	<b>0,004</b>
	mujer	0,87	1,509		
<b>Se le hace burla</b>	hombre	1,12	1,383	-0,370	0,712
	mujer	1,2	1,608		
<b>Más inteligente</b>	hombre	2,42	3,326	1,292	0,198
	mujer	1,9	2,85		

Al realizar el análisis que permite comparar la existencia de diferencias significativas entre los indicadores sociométricos en la relación con la variable género, se pudo observar que hubo diferencias significativas a favor de los varones sólo en la variable quién es más *maltratado*.

**Tabla 9**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre variables de la dinámica relacional y el género.*

		M	DS	T	P
<b>Índice de poder</b>	hombre	0,05621	0,03743	-2,879	<b>0,004</b>
	mujer	0,06985	0,035513		
<b>Índice Liderazgo</b>	hombre	0,06274	0,045817	-0,135	0,892
	mujer	0,06356	0,047661		
<b>Popularidad</b>	hombre	0,16317	0,12393	0,479	0,632
	mujer	0,15585	0,110829		
<b>Impopularidad</b>	hombre	0,12926	0,15052	1,476	0,141
	mujer	0,10307	0,122091		
<b>Indiferencia del grupo</b>	hombre	10,75	3,288	-1,445	0,150
	mujer	11,32	2,753		

La tabla 9 muestra la prueba de diferencia entre las medias entre las variables de la dinámica relacional y el género del grupo de niños estudiados. Los resultados señalan diferencias significativas a favor de las mujeres en la variable *índice de poder*.

IV.3.1 Relación con la edad

**Tabla 10**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre variables de creatividad y edad.*

		M	DS	T	P
<b>Fluidez</b>	8 a 11 años	16,064	7,468		
	12 a 15 años	15,062	6,660	1,054	0,293
<b>Flexibilidad</b>	8 a 11 años	6,641	1,696		
	12 a 15 años	6,370	1,978	1,1	0,273
<b>Originalidad</b>	8 a 11 años	21,878	13,893		
	12 a 15 años	20,704	11,962	0,678	0,499

Como se puede observar en la tabla 10, no se hallaron diferencias significativas entre la edad y las variables de la creatividad.



**Tabla 11**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre indicadores sociométricos y la edad.*

		M	DS	T	P
<b>Elección</b>	8 a 11 años	2,5	1,889	1,802	<b>0,073</b>
	12 a 15 años	2,1	1,471		
<b>Rechazo</b>	8 a 11 años	1,94	2,12	1,95	<b>0,052</b>
	12 a 15 años	1,38	2,047		
<b>Índice de poder</b>	8 a 11 años	0,066	0,038	1,684	0,099
	12 a 15 años	0,058	0,036		
<b>Índice Liderazgo</b>	8 a 11 años	0,064	0,041	0,546	0,586
	12 a 15 años	0,061	0,057		
<b>Popularidad</b>	8 a 11 años	0,165	0,121	1,117	0,265
	12 a 15 años	0,148	0,109		
<b>Impopularidad</b>	8 a 11 años	0,127	0,139	1,861	<b>0,069</b>
	12 a 15 años	0,093	0,130		
<b>Indiferencia del grupo</b>	8 a 11 años	10,788	2,880	-1,729	<b>0,086</b>
	12 a 15 años	11,531	3,260		

En la tabla 11, se puede observar la prueba de diferencia entre medias que compara los puntajes obtenidos en los indicadores sociométricos y la edad de los niños. La tabla indica que en el *rechazo*, las diferencias que se encontraron fueron significativas, para el grupo de niños de 8 a 11 años. Esto también se puede observar en el índice de *impopularidad*. Por último, en la *indiferencia del grupo*, se ve una tendencia a la significación en la cual la media de los niños de entre 12 y 15 años fue más elevada.

**Tabla 12**

*Prueba T de diferencia entre medias, entre variables de la dinámica relacional y la edad.*

		M	DS	T	P
<b>Fuerte</b>	8 a 11 años	1,449	2,874	-1,237	0,217
	12 a 15 años	1,963	3,326		
<b>Actúa como cobarde</b>	8 a 11 años	1,417	2,560	0,516	0,617
	12 a 15 años	1,247	2,316		
<b>Maltrata</b>	8 a 11 años	1,308	2,395	-0,075	0,94
	12 a 15 años	1,333	2,550		
<b>Maltratado</b>	8 a 11 años	1,308	1,820	1,018	0,309
	12 a 15 años	1,037	2,159		
<b>Se le hace burla</b>	8 a 11 años	1,154	1,490	-0,091	0,927
	12 a 15 años	1,173	1,531		
<b>Más inteligente</b>	8 a 11 años	2,179	2,937	0,19	0,849
	12 a 15 años	2,099	3,390		

En la tabla 12, se presenta la prueba de diferencia entre medias de las variables de la dinámica relacional y la edad. Se puede observar en los resultados obtenidos, que no hubo diferencias significativas entre las variables señaladas y los rangos de edad.

# **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

## VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior. Se analizan y comparan variables vinculadas al estatus de grupo y creatividad en la infancia siguiendo los objetivos de la presente investigación.

Para el análisis del primer objetivo planteado, se realizó un análisis descriptivo de las variables involucradas, para luego elaborar rangos según porcentajes y frecuencias obtenidos. De esta manera se observó que el mayor porcentaje de niños concentró sus puntuaciones en los rangos medios de la fluidez, flexibilidad y originalidad. Asimismo, el menor porcentaje se presentó en el rango alto de la flexibilidad.

En base a lo expuesto, se podría decir que los resultados son esperables por dos razones: en primer lugar, porque desde un punto de vista estadístico los puntajes tienden a concentrarse en los rangos medios. En segundo lugar, porque en el contexto evaluado es menos esperable tener mayores porcentajes en el rango alto. Según Wallach y Kogan (1965) citados Marín Ibáñez (1995) los sujetos creativos provienen de clases sociales altas y plantean que las condiciones socioeconómicas favorables podrían jugar un papel relevante en la posibilidad de acceder a una mayor variedad de estímulos. Al respecto Basco (2008), planteó la existencia de diferencias en los niveles de creatividad de los niños pertenecientes a escuelas privadas y aquellos que pertenecían a escuelas en contextos sociales más vulnerables. En su trabajo observó que los niños de escuelas urbano marginales obtuvieron puntajes significativamente más bajos en la creatividad en comparación con los niños de escuelas urbanas-privadas, lo cual pudo asociar con el contexto de desarrollo y la estimulación brindada por el entorno.

Cabe destacar que según Marín Ibáñez (1995) originalidad, fluidez o productividad y flexibilidad mental, son los indicadores más utilizados por distintos autores para el diagnóstico de la creatividad (Garaigordobil y Torres, 1996; Goñi Vindas, 2003 y Carevic Jonson, 2006). Por lo tanto, según estos resultados, se puede inferir que el nivel de creatividad de la mayoría de estos niños se encontraría en un rango medio – bajo. Amador (2001, citado en Chacón Araya, 2005) considera que la creatividad es un rasgo fundamental

del ser humano el cual debe ser estimulado para que sea parte importante de su vida. Ausubel (1983) por su parte agrega que todo niño tiene la posibilidad de desarrollar la creatividad. Sin embargo, siguiendo la teoría desarrollada por Torrance (1969) y la teoría de las dotes creativas desarrollada por Papanek (De Zubiría et al.,1999) el hecho que la mayor parte de la muestra evaluada se concentre en el rango medio y en el rango bajo, también puede deberse al ingreso al sistema educativo, ya que según estos autores el índice de creatividad disminuye drásticamente en esta etapa del desarrollo infantil y a partir de allí se mantiene constante.

El segundo objetivo que se planteó en la presente investigación, fue dividido en dos partes, la primera corresponde al análisis de las variables sociométricas. Estas variables fueron el estatus de elecciones, el estatus de rechazos, índice de poder, índice de liderazgo, popularidad, impopularidad e indiferencia del grupo. En ellas se pudo observar que los mayores porcentajes de las puntuaciones de los niños se concentraron en los rangos medios y bajos. En una segunda parte se presentaron los resultados correspondientes a la dinámica relacional, correspondientes a las variables actúa como un cobarde, maltrata, es maltratado y más inteligente, para estas variables, los mayores porcentajes de las puntuaciones de los niños se concentraron en los rangos bajos.

En relación a las variables sociométricas podemos pensar según lo planteado por Hartup (1983, citado en Moreno, 2001) que esto puede deberse al menor sentido de pertenencia que posee el grupo de escolares y preescolares en comparación con los adolescentes, en quienes el grupo de pares tiene una relevancia fundamental. Esto probablemente los lleve a no emitir tantas elecciones o rechazos como si lo haría un adulto o adolescente.

Por otra parte, al analizar los indicadores de la dinámica relacional, podemos señalar que se torna un aspecto positivo el hecho que los porcentajes de maltratos, niños maltratados o niños a los que se les hace burla sea bajo ya que nos estaría indicando un buen funcionamiento grupal más allá del contexto en el que estos niños están inmersos. Esta observación es destacable, ya que en los contextos urbano marginales similares a los evaluados en este trabajo, suelen existir mayores dificultades relacionales entre pares, dado

que las carencias en aspectos socioeconómicos, tal como lo plantea Belsky (1980, citado en Espinoza, 2006) suele ser un factor de riesgo vinculado a las problemáticas de violencia y al del fenómeno Bullying.

En relación a lo anterior, es importante resaltar lo que Cava y Musitu (2001) plantean, ya que para ellos el estatus social del niño es interiorizado como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional. Para Babarro, Martínez Arias y Díaz Aguado Jalon (2008) es un aspecto fundamental para el desarrollo del individuo tanto a nivel emocional como a nivel social. Por lo tanto, los hallazgos de este trabajo respecto de las variables mencionadas señalan un aspecto favorable asociado a la cohesión grupal de los niños examinados.

Para analizar el tercer objetivo planteado, en un primer momento se realizó una correlación de Pearson entre indicadores de creatividad y variables sociométricas, lo que permitió conocer la existencia de relaciones significativas entre las variables. En general las correlaciones encontradas con los indicadores de creatividad, señalan que los niños más elegidos o con un índice de liderazgo más elevado son más creativos que el resto de sus compañeros ya que los niños más originales son los más elegidos; en tanto que los que presentan mayor fluidez correlacionan negativamente con los niños impopulares. Es importante destacar que existen tendencias que apoyan los resultados expuestos anteriormente. Según lo aportado por Guilford (1951, citado en Richardi, 1998) el pensamiento productivo se subdivide en: pensamiento convergente y pensamiento divergente. Este último facilita el desarrollo de la creatividad en la medida que es abierto, menos analítico y necesario para afrontar problemas de varias respuestas ya que se mueve en varias direcciones para buscar soluciones, lo que trasladado a un plano social, puede llevar a un niño a ser más elegido o a poseer un mayor índice de liderazgo.

En un segundo momento, al correlacionar los indicadores de la creatividad con las variables de la dinámica relacional, se pudo observar que tanto la *fluidez* como la *originalidad*, correlacionan negativamente con los niños percibidos como que actúan como cobardes, que maltratan y a los que se les hace burla. Estos indicadores también correlacionan positivamente con los niños que son percibidos por sus compañeros como más inteligentes.

Por último, la *flexibilidad*, correlacionó negativamente con la variable “maltrata”, la cual representa a los niños que son percibidos por sus compañeros como que maltratan al resto de los niños. Cabe destacar que esta última variable de la dinámica relacional correlaciona negativamente con los tres indicadores de la creatividad.

Los resultados obtenidos, concuerdan lo que Garaigordobil y Pérez (2002) plantean, que un elevado índice de creatividad también se relaciona con una buena adaptación social y conductas de liderazgo. Que un niño pueda ser más creativo, indica que puede ser más flexible en su pensamiento, puede resolver problemas de manera original y buscar distintos caminos para llegar a la solución del mismo. Al respecto, Morelato, Maddio e Ison (2005) plantean que una adaptación adecuada, se logra a través del despliegue de una serie de destrezas y habilidades cognitivas y de solución de problemas interpersonales, por lo que podemos decir que un niño, al ser creativo podría desplegar diversas destrezas y habilidades cognitivas para poder resolver de manera original los problemas interpersonales que le surjan, contribuyendo así la creatividad a la adaptación social.

Para cumplir con el tercer objetivo propuesto, en primer lugar se realizó una prueba T de diferencia entre medias, entre variables de creatividad y género donde se obtuvo una diferencia significativa en la fluidez lo cual indicaría que las niñas poseen una mayor facilidad para generar un número elevado de ideas en comparación con los varones de la muestra estudiada. En las investigaciones realizadas por Duarte Briceño (2003) no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género. Por el contrario, Chacón Araya (2005) indica que los datos de las investigaciones confirman una total superioridad creativa de los varones sobre las mujeres. Sin embargo, Papalia et al. (2005) plantean que las niñas poseen una velocidad perceptual y fluidez verbal superior a la de los niños. Por lo tanto, podemos pensar que en ésta muestra las niñas tendrían mayor predisposición para la productividad gráfica probablemente porque dadas las diferencias de género, se suele estimular más a las niñas en este tipo de actividades, a diferencia de los varones donde se pone relevancia en las habilidades físicas entre otras. No obstante es un aspecto para seguir indagando por medio de otras pruebas de creatividad, por ejemplo la creatividad verbal.

En la prueba T de diferencia entre medias, entre indicadores sociométricos y el género, hay una prevalencia significativa de varones por sobre las niñas de la muestra con respecto a la pregunta “a quienes se le pega o maltrata”. Este resultado es esperable, ya que como plantea Moreno (2001) los niños son más agresivos que las niñas y tanto agresores como víctimas suelen ser hombres.

Con respecto a la dinámica relacional, se encontró diferencia significativa a favor de las niñas en el índice de poder. Esto indica que las mujeres están más presentes en las respuestas emitidas que los hombres. Teniendo en cuenta que los porcentajes de niños y niñas evaluados fueron similares, se puede pensar tal como lo expone Moreno (2001) que en general, los juegos de varones fomentan el desarrollo de relaciones no excluyentes, mientras que las niñas fomentan relaciones más intensas lo que las lleva a participar en grupos en los que existen parejas de amigas quedando excluidas otras niñas.

Todos los resultados obtenidos con respecto al género, van en consonancia con lo que Halpern (1997, citado en Papalia et al., 2005) plantea respecto de las diferencias psicológicas y conductuales que aparecen entre los hombres y las mujeres, desde muy temprana edad. Estas diferencias se observan en la elección de juguetes y actividades de juego, la más clara es que los niños desde la edad preescolar en adelante manifiestan más agresión que las niñas física y verbalmente, en cambio las niñas son más empáticas y prosociales.

Para determinar si existen diferencias significativas respecto a la edad de los niños, se dividió a la muestra en dos grupos, el primero estuvo compuesto por todos los niños de 8 a 11 y el segundo por niños de 12 a 15 años. En los resultados hallados no se encontraron diferencias, sin embargo, en las investigaciones realizadas por Duarte Briceño (2003) se pudo comprobar que los niños mayores de 12 años presentan índices más elevados de creatividad que aquellos de 8 a 11 años.

En la prueba T de diferencia entre medias, entre indicadores sociométricos y la edad se hallaron diferencias significativas en relación a los rechazos recibidos, se puede ver en general que los niños de 8 a 11 años han emitido una mayor cantidad de nombres en las respuestas del cuestionario, ya que presentan medias más elevadas que el otro grupo de niños en diferentes indicadores, como en los rechazos emitidos, lo que indica que hay una mayor cantidad de niños que han sido rechazados por sus compañeros.



También se halló una tendencia a la significación entre los dos grupos de edades en la impopularidad y en la indiferencia de grupo. Se observó que los niños de 8 a 11 años tienden a ser más impopulares que el grupo de 12 a 15. Esto implica que en el grupo de 8 a 11 años se menciona un mayor número de compañeros rechazados cuando se les hace la pregunta “a quién no elegirías” que en el grupo de 12 a 15. Esta tendencia podría explicarse nuevamente por lo mencionado por Hartup (1983), quién sostiene que los niños de menos edad tienen menor sentido de pertenencia a un grupo y ven esta pertenencia como una serie de relaciones unilaterales. Por lo tanto es probable que tiendan a elegir a uno o dos compañeros para jugar o hacer una tarea y rechacen a muchos más que los niños mayores.

Por otra parte en el grupo de 12 a 15 hay una tendencia a tener mayor indiferencia grupal, lo cual señala que aunque a esta edad hay menos unilateralidad y relaciones cimentadas en la confianza y la estabilidad, dado que se trata de la edad de la pandilla (Lowenfeld, 1980). También es una etapa donde puede haber un mayor potencial de niños excluidos, es decir niños ni elegidos ni rechazados, ya que los grupos adquieren una estructura más formal, la conformidad con el grupo es muy importante y tienen muchos requisitos para integrar a los miembros (Shaffer 2000, citado en Lowenfeld, 1980).

Por último en la prueba de diferencia entre medias entre variables de la dinámica relacional y la edad no se obtuvieron diferencias significativas. En consecuencia, se puede llegar a la conclusión de que estas, en general no cambian con la madurez o el desarrollo del niño, sino que estarían presentes durante por lo menos toda la escolaridad primaria.

En el capítulo siguiente se presentan las conclusiones finales referidas al análisis y discusión de los datos obtenidos en el presente estudio.

# **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

El presente trabajo abordó la temática de la creatividad y su relación con el desarrollo psicosocial en la infancia, el objetivo de la investigación se basó en la exploración de variables del desarrollo infantil vinculadas a la creatividad y al desarrollo social en 237 niños pertenecientes a dos escuelas, de 8 a 12 años de escuelas urbano marginales.

Aunque estudios previos son discordantes en cuanto a la relación existente entre ambos constructos, se consideró que aquellos niños que poseían un mayor nivel de creatividad estarían mejor posicionados socialmente en sus respectivas aulas. Para esto se sostuvo lo postulado por Garaigordobil y Pérez (2002) quienes explican que un elevado índice de creatividad también se relaciona con una buena adaptación social y conductas de liderazgo.

Los resultados obtenidos, apoyan la hipótesis de que la creatividad gráfica guarda relación con ciertos aspectos del estatus social del niño como el liderazgo, la impopularidad y con variables de la dinámica relacional tales como ser percibido por sus compañeros como que actúa como un cobarde, que maltrata o que se le hace burla.

Si consideramos la creatividad como la habilidad de observar y percibir la realidad bajo una nueva perspectiva e inventar luego soluciones nuevas, originales y eficaces, podemos trasladar esta visión al campo de las relaciones sociales. Desde este punto de vista, la mencionada habilidad podría llevar al niño al desarrollo de conductas socialmente adaptadas, lo cual le permitiría desplegar conductas de liderazgo y una buena adaptación social. Al ser creativo, el niño podría desarrollar diversas destrezas y habilidades cognitivas para poder resolver de manera original los problemas interpersonales, contribuyendo así a fomentar mejores habilidades sociales en el grupo.

Es preciso destacar que este trabajo abordó principalmente la creatividad, ya que éste es un rasgo fundamental del ser humano. Aunque se la ha vinculado a diversas características de personalidad, un elemento común es que la misma está asociada a la flexibilidad y sensibilidad para resolver problemas, a la capacidad de generar ideas nuevas, originales y

eficaces. Por ello se considera que la creatividad debe ser estimulada desde la niñez, ya que éste es el momento más adecuado para su desarrollo.

Por otra parte, otro tema de gran importancia es el desarrollo social en la infancia. Las interacciones entre los niños en el aula y los roles que cada uno ocupa, son factores que van a determinar el posterior desarrollo de estos niños, ya que hacen a su posicionamiento social, el cual, según Cava y Musitu (2001) es interiorizado por el niño como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional. Desde este punto de vista tal como se mencionó previamente, este trabajo halló asociaciones entre la creatividad gráfica y la posición social de los niños, lo cual nos abre una nueva perspectiva de abordaje de la creatividad, es decir no solamente desde lo gráfico o lo verbal, sino también desde una mirada social.

En esta línea, la implicancia de esta tesis también tiene por finalidad orientar a directivos y docentes en la importancia del conocimiento de la creatividad en la infancia y en los métodos para estimularla. De este modo, no solamente se podrá fomentar el aprendizaje escolar, dado su correlato con los aspectos cognitivos, sino que además se podría asociar al desarrollo de las competencias sociales de los alumnos.

Hay diversas formas de estimular el desarrollo de la creatividad. De Bono (1970) plantea que se puede hacer a través de facilitadores y condiciones, ya que el pensamiento creativo involucra una actitud que, a través de técnicas y ejercicios concretos, puede desarrollarse como habilidad para enfrentar situaciones corrientes de modo flexible, percibiendo información y detalles que de primera impresión parecen irrelevantes, pero que son necesarios considerar para resolver los problemas de modo distinto, inusual, considerando alternativas nuevas.

Al considerar, tal como plantean Martín y Martín (2006, citado en Justo y Martínez, 2009) que la edad infantil, debido a las características propias de este periodo evolutivo, es el momento más adecuado para comenzar la estimulación de la capacidad creativa, se sostiene que el ámbito educativo es el mejor contexto para ello, ya que estimula los procesos de

pensamiento, desarrolla la sensibilidad hacia los problemas y potencia las capacidades cognitivas.

Al igual que la creatividad, la adaptación social es un aspecto fundamental para el desarrollo del individuo tanto a nivel emocional como a nivel social. Distintos estudios realizados (Babarro et al., 2008) han puesto en evidencia que la exclusión social puede dar origen a diversos tipos de comportamiento violento, la experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que el rechazo entre iguales es una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo, es por ello que se considera la etapa escolar como la indicada para el tratamiento de este tema.

Desde lo personal, fue enriquecedora la experiencia con el Test de Creatividad Gráfica, no sólo por los datos que de él se obtuvieron, por la comodidad y espontaneidad con que lo hicieron los alumnos, sino también, porque es una herramienta que sirve al mismo tiempo para diagnosticar y para entrenar la creatividad. Se considera de utilidad la aplicación de esta y otras pruebas similares como ejercicios cotidianos dentro del salón de clases. Recordando además, como señalan Lowenfeld y Lambert Brittain (1980), que el dibujo puede contribuir a que el niño se encuentre a sí mismo, exprese sus emociones, descubra sus capacidades y desarrolle sus relaciones dentro del grupo, es por ello que esta modalidad puede señalarse como un aspecto interesante y motivador para los niños. Igualmente se plantea como un desafío a futuro la toma de tests de creatividad verbal o motora a los efectos de obtener una visión más completa del niño, evaluando a la creatividad en sus diferentes modalidades.

En cuanto al cuestionario Bull de relaciones sociales, fue muy útil su aplicación ya que permitió a través de una serie de preguntas conocer la dinámica de cada uno de los grupos que participó en la investigación y junto con el programa informático CIVSOC se obtuvo una gran cantidad de índices que ayudan a la comprensión de la estructura sociométrica del aula. De los

índices obtenidos, sólo se utilizó los más acordes a la investigación pero sería muy interesante en una futura investigación retomarlos.

Desde el presente trabajo, se propone incentivar a los docentes a tener en cuenta estos dos temas fundamentales en el desarrollo de todo niño, realizando de talleres para poner en marcha la creatividad en el aula no solamente desde un punto de vista cognitivo y artístico sino también desde un punto de vista social, es decir desde el desarrollo creativo de habilidades sociales en el aula. Para ello, sería importante señalar que el aprendizaje es integral, resaltando la conexión que guarda con el aspecto social, en su mutua influencia. En los contextos urbano marginales donde la problemática social suele ser un problema común, este aporte sería de gran utilidad tanto para padres como para docentes.

Finalmente, es posible mencionar que las conclusiones de este estudio, abren nuevos interrogantes para futuras investigaciones e invitan a considerar la importancia de la creatividad en el desarrollo infantil junto a las relaciones sociales en esta etapa de la vida, que sin duda es la que nos marca para siempre.

### Referencias Bibliográficas:

- Aguirre & Alonso (2007). Cambios en la creatividad verbal: un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares. *Letras*. 50 (76).
- Albarracín & Kemelmajer (2002). *Epistemología de la creatividad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Almar Capdevila, C. & Gil Burriel, V. (1993) *Socgrama. Elaboración de sociogramas con soporte informático*. Madrid: TEA ediciones.
- Armesto, M. C. (2001) Creatividad y autoconcepto: un estudio con estudiantes de psicología. *Revista Interamericana de Psicología*. 35 (1), 79-95.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Babarro, Martínez Arias & Díaz Aguado Jalon (2008). Programa ieSocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*. 14 (2), 129-146.
- Barrasa, A., & Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos [A computer program for sociometric values and indexes calculation and representation]. *Psicothema*, 16,329-335.
- Bosco, M. E. (2008). *Desarrollo de la creatividad en niños de edad escolar: Influencia de factores ambientales y evolutivos*. Tesina de Lic. en Psicología. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Berenguer, M. & Paglieta, S. (2007) *Creatividad, lectura y escritura* [Apuntes de curso a distancia para docentes]. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Berk, L. (1997). Beyond IQ: Development of creativity. *Child Development*. 4, 331 – 336.
- Carevic Jonson, M (2006) Creatividad. *Psicología Online*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>
- Carrada, M., Morelato, G. & Ison, M. (julio, 2009). *Evaluación de la Eficacia Atencional y la Creatividad Gráfica en escolares argentinos*. Presentado en 32º Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Guatemala.

- Castro & Gaviria (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños (School environment and psycho-social behaviour in children). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 23 (2)
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 10 (18), 297 – 314.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problema de integración social en el aula. *Revista de Psicología general y aplicada*. 54 (2), 297 – 311.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1994). *El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares*. Actas del IV Congreso de evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Chacón Araya, Y. (2005) *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/creatividad.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M (1998) *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cirigliano, G. & Villaverde (1971). *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas, Buenos Aires.
- De Bono, E. (1994). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Cássia Nakano, T. & Muglia Wechsler, S. (2006). Teste brasileiro de criatividade figural: Proposta de instrumento. [Test brasileiro de criatividade figural: Proposta de un instrumento]. *Revista Interamericana de Psicología*. Pontificia Universidade Católica de Campinas, Sao Paulo, Brasil, 40 (1), 103-110.
- Duarte Briceño (1998). Creatividade como um valor no processo educativo. *Psicol. Esc educ.*, 2 (1). Recuperado el 18 de Mayo de 2010 de: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571998000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100005&lng=pt&nrm=iso).



- Duarte Briceño (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *SAPIENS*, 4 (2), 1 – 17.
- Espinoza (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4 (2), 221-238. Recuperado el 14 de mayo de 2010 de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_64.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf)
- Estévez López, Martínez Ferrer & Jiménez Gutiérrez (2009). Las Relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. 15 (1), 45-60.
- Fernández Truhán & Cenizo Benjumea (2004). Instrumento para evaluar la creatividad motriz del alumnado de educación física en primaria. *Revista Digital*. 71. Recuperado el 26 de marzo de 2010 de: <http://www.efdeportes.com/>.
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *RELIEVE*, 10 (2), 245-266. Recuperado el 5 de mayo de 2010 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm).
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 10 de febrero de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>.
- Garaigordobil (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de psicología Tarraconenses*, 19 (1), 52-68.
- Garaigordobil & Torres (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de psicología Tarraconenses*, 18(1), 86-98.
- Garaigordobil & Pérez (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390.
- Goñi Vindas, A. (2003). *Desarrollo de la creatividad*. Costa Rica: EUNED.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, Making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.

Recuperado el 19 Mayo, 2010, de

<http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/ivpaguide/appendix/hartup-friends.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Ed. Mc Graw- Hill Interamericana.
- Herrero Nivelá & Pleguezuelos Saavedra (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20 (4), 945-950.
- Hoffman, Paris & Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Vol. 1, edit Mac Graw Hill, México.
- Iriarte Diazgranados, Núñez, Gallego & Suárez González (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, 22, 84-109.
- Jiménez, Artilés, Rodríguez, García, Camacho & Morales (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas gemelas inseparables? *Revista Española de pedagogía*. 240, 261 – 282.
- Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (2), 227-236.
- Justo, E & Franco, C (2008). Programa de relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad motriz infantil. *REIFOP*, 11 (2). Recuperado el 14 de mayo de 2010 de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- Justo & Martínez (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3). Recuperado el 16 de julio de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2984Justo.pdf>
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. 13 (1), 1-12.
- León G. O. & Montero, I. (1996). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: Ed. Mc Graw Hill Interamericana.

- Liminana Gras, R. M. (2008). "Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes". Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy. 35, 39-43.
- Lopez Latorre, Garrido Genovés, Rodríguez Díaz & Paíno Quesada (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*. 14, 155 – 163.
- Lowenfeld, V. & Lambert Brittain, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marchesi, A. (1999a) El pensamiento preoperatorio. En J. Palacios, A. Marchesi, & M. Carretero (Eds.) *Psicología evolutiva. Tomo 2: desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 181-205). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1999b) El conocimiento social de los niños. En J. Palacios, A. Marchesi, & M. Carretero (Eds.) *Psicología evolutiva. Tomo 2: desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 323-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Marín Ibáñez, R. (1995). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Martín, Muñoz (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*. 21 (3), 439-445.
- Morales Artero, J.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Morchio de Uano, Lucía (2005) La creatividad: ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? *Serie Construir Deconstruir Reconstruir. Tiempo de Creatividad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial, U.N.Cuyo, 1, 61-73.
- Morelato, Maddio & Ison (2005). Aportes a los Criterios de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en Niños Argentinos. *RIDEP*, 20(2), 149-164.
- Moreno, C. (2001). *Las dinámicas infantiles: aporte al estudio del fenómeno agresión-victimización*. Tesina de Lic. en Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Morrison, G., Furlong, M.J. & Morrison R.L.(1994). School violence to school safely reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*. 23 (2), 236 – 256.

- Newcomb, T (1956). Manual de psicología social, Tomos I y II. Edit Eudeba, Bs. As., Argentina.
- Nieves, B. (2005). *El status sociométrico y su percepción: la relación con la competencia motriz*. Tesina de Lic. en Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Nivelá & Pleguezuelos Saavedra (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*. 20 (4), 945-950.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2005) *Desarrollo humano* (9ª edición). Mexico: Mc. Graw Hill.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Ed. planeta – Agostini. España.
- Pozo Municio & Carretero (1986). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*. Cuadernos de pedagogía, 133, 15-19.
- Plazas, Penso & López (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*. 17, 176 – 195.
- Richardi, M. C. (1998). *El trastorno por déficit de atención e hiperactividad y la posibilidad del desarrollo creativo*. Tesina de Licenciatura. Mendoza: Facultad de Psicología, UDA.
- Rosman, J. C. (2005). Los talleres para desarrollar la creatividad. *Serie Construir Deconstruir Reconstruir. Tiempo de Creatividad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo, 1, 99-109.
- Santiago Delgado (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*. 22, 1 – 9.
- Trianes Torres, M. V. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Torrence, E.P. (1969). *Orientación del talento Creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Vygotsky, L. S. (1993) *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Fausto.

# **ANEXOS**



Evaluación Test de Creatividad de Marín Ibañez		total
<b>FLUIDEZ</b>		
<b>FLEXIBILIDAD</b>	Seres vivos	
	Alimentos	
	Objetos personales	
	Construcción y accesorios	
	Diversiones	
	Símbolos y figuras geom	
	Objetos espirituales	
	Técnico científico	
	Objetos Escolares	
	Tráfico	
	Naturaleza	
<b>ORIGINALIDAD</b>		

CUESTIONARIO BULL DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA

Alumnos

Apellido y Nombre.....Edad.....Grado..... Fecha .....

Estas preguntas se refieren a cómo ves a tus compañeros de clase.

Responde a cada pregunta escribiendo COMO MÁXIMO TRES NOMBRES de compañeros/as de tu grado que mejor se ajusten a la pregunta.

Tus respuestas son confidenciales.

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

.....  
.....

2. ¿A quién NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?

.....  
.....

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

.....  
.....

4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?

.....  
.....

5. ¿Quiénes son los más fuertes del grado?

.....  
.....

6. ¿Quién actúa como un cobarde o como un bebé?

.....  
.....

7. ¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros?

.....  
.....

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

.....  
.....

9. ¿A quiénes se les toma el pelo o se les hace burla?

.....  
.....

10. ¿Quiénes son los más listos de la clase?

.....  
.....