



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesina de Licenciatura:

“FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y
CREATIVIDAD EN ESCOLARES
CON EXTRAEDAD: UNA MIRADA
DESDE UN CONTEXTO
SOCIALMENTE VULNERABLE”

Alumna: *María Paula Bertinatto*

Directora: *Dra. Gabriela Morelato*

Co-directora: *Dra. Mirta Susana Ison*

Mendoza, 2015

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal examinador:

- Presidente:
- Vocal:
- Vocal:
- Profesor invitado:

AGRADECIMIENTOS

A mis papás, por ser quienes estuvieron incondicionalmente a mi lado durante todos estos años, por enseñarme a seguir adelante y a luchar por mis sueños. Gracias por respetar mis decisiones, mis convicciones y mis tiempos.

A mis hermanos, el regalo más hermoso que me dio la vida, por acompañarme siempre con tanto amor y entrega.

A mis amigas de la “facu”, gracias por llenar de risas, de amistad y de complicidad todos estos años de estudio. No hubiera sido lo mismo sin ustedes a mi lado.

A mis amigas de toda la vida, por acompañarme en cada paso que doy y por formar parte de los momentos más importantes de mi vida.

A Mariano, por creer en mí y alentarme con tu amor y dulzura, fundamental para finalizar esta etapa.

A los alumnos de 4to y 5to grado de la Escuela N° 1-674 Profesor Gerónimo Sosa, por su predisposición para participar en la investigación y por recibirme con tanto cariño y alegría.

Por último, quiero agradecer especialmente a la Dra. Gabriela Morelato y a la Dra. Mirta Ison, por compartir sus conocimientos y su amor por la investigación, por enseñarme a pensar, por su paciencia y dedicación.

RESUMEN

El propósito de la presente investigación consistió en analizar y comparar variables del desarrollo infantil vinculadas a la flexibilidad cognitiva y a la creatividad gráfica en una muestra de 33 niños (13 en situación de extraedad y 20 sin extraedad), en un contexto socialmente vulnerable de la provincia de Mendoza, Argentina. Los instrumentos utilizados fueron: la *batería III Cog Woodcock-Muñoz* para evaluar la flexibilidad cognitiva y el *test de creatividad gráfica de Ricardo Marín-Ibáñez* para estudiar la creatividad. Los resultados señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos de niños evaluados. Si bien esto puede deberse a las limitaciones de trabajar con una muestra muy pequeña, también se puede pensar, a modo de hipótesis, que los niños con extraedad poseen tantos recursos vinculados a la flexibilidad cognitiva y a la creatividad, como los niños sin extraedad. Asimismo, se observó una asociación entre la variable flexibilidad cognitiva y la variable flexibilidad creativa.

Palabras claves: flexibilidad cognitiva, creatividad, extraedad, vulnerabilidad social.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze and compare child development variables associated with cognitive flexibility and graphic creativity in a sample of 33 children (13 with overage and 20 without overage). These subjects live in a socially vulnerable context in the province of Mendoza, Argentina. The instrument used to explore flexibility was “*bateria III Cog Woodcock-Muñoz*” and “*test de creatividad gráfica*” developed by Ricardo Marín-Ibáñez to study creativity. The results of this study reflect no significant differences between the groups of children evaluated. Even though these results may be caused by the limitations of working with a very small sample, it can also be thought as a hypothesis that kids with overage have the same quantity of resources linked to cognitive flexibility and creativity as the children without overage. In addition, it was possible to find a relationship between the cognitive flexibility variable and the creative flexibility variable.

Keywords: cognitive flexibility, creativity, overage, social vulnerability.

ÍNDICE

TÍTULO DE LA TESINA	1
HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO I: Creatividad	13
I.1 Desarrollo del concepto de creatividad.....	14
I.2 Conceptualizaciones generales acerca de la creatividad.....	15
I.3 Teorías explicativas de la creatividad	17
I.3.1 La creatividad humana en términos de procesos y estructuras cognitivas	17
I.3.2 Modelo de la estructura del intelecto de Guilford	18
I.3.3 Teoría de la inversión de Stenberg y Lubart	19
I.3.4 Gestalt Psicologie o Psicología de la Forma	19
I.3.5 La perspectiva de Vigotsky	20
I.3.6 Enfoque psicodinámico.....	21
I.3.7 Teoría Humanista	21
I.4 Creatividad gráfica	22
I.5 Factores ambientales que favorecen la creatividad del niño.....	22
I.6 Creatividad como recurso psicológico para educar	24
I.7 Creatividad y resiliencia.....	25
I.8 Juego, arte y creatividad	27
I.9 Evaluación de la creatividad	28
CAPÍTULO II: Flexibilidad cognitiva	31
II.1 Origen del concepto de funciones ejecutivas.....	32
II.2 Consideraciones sobre el término de funciones ejecutivas.....	33
II.3 Aproximación neuropsicológica al concepto de funciones ejecutivas	34

II.4 El desarrollo de las funciones ejecutivas	35
II.5 Componentes del sistema ejecutivo	36
II.6 Flexibilidad cognitiva	38
II.7 Flexibilidad cognitiva reactiva y flexibilidad cognitiva espontánea	39
II.8 Flexibilidad cognitiva y su relación con otros procesos cognitivos	39
II.9 Flexibilidad cognitiva en el niño	40
II.10 Evaluación de la flexibilidad cognitiva.....	41
CAPÍTULO III: Extraedad	43
III.1 Definición de extraedad escolar	44
III.2 Factores que contribuyen a la presencia de extraedad.....	45
III.3 Consecuencias de la extraedad	46
III.4 Consideraciones acerca de las evaluaciones escolares	47
III.5 La realidad de las escuelas en un contexto socialmente vulnerable	49
III.5.1 Vulnerabilidad social	49
III.5.2 La escuela en contextos de vulnerabilidad social.....	50
CAPÍTULO IV: Materiales, Método y Procedimiento.....	52
IV.1 Objetivo de la investigación.....	53
IV.2 Método de la investigación.....	53
IV.3 Muestra.....	54
IV.4 Instrumentos	55
IV.4.1 Subtest de formación de conceptos III Cog Woodcock Muñoz	55
IV.4.2 Test de creatividad gráfica de Marín Ibáñez	56
IV.5 Procedimiento	60
IV.6 Procedimiento estadístico	62
CAPÍTULO V: Presentación de resultados.....	63
CAPÍTULO VI: Discusión de resultados	83
CAPÍTULO VII: Conclusiones.....	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÉNDICE	104

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta tesina es explorar la relación existente entre variables vinculadas a la creatividad gráfica y a la flexibilidad cognitiva en niños con extraedad y sin extraedad, inmersos en un contexto de vulnerabilidad social. En este sentido, se trabajó con niños que viven en condiciones económicas y sociales desfavorables, en un escenario caracterizado por la carencia de recursos económicos, por violencia familiar, por deserción escolar y dificultades en la inserción laboral, por la exclusión social, entre otros (Greco, Morelato e Ison, 2006).

El interés acerca de esta temática surge a través de mi participación en un taller de exploración artística para niños, planteado como actividad extra-escolar que se dictaba los días sábados de cada mes. En un primer momento, el objetivo del taller consistió en crear un espacio donde estimular a los niños para que pinten, coloreen y jueguen, por medio de distintas técnicas plásticas. Sin embargo, a medida que fue avanzando el proyecto, aparecieron nuevas inquietudes en relación a los resultados del taller, y consecuentemente, en relación a la capacidad creadora del niño.

La búsqueda bibliográfica en relación a esta idea, sumada a la discusión con mis directoras la Dra. Gabriela Morelato y la Dra. Mirta Ison, investigadoras del Conicet, dio lugar a nuevos interrogantes vinculados a la relación existente entre variables cognitivas y variables de creatividad en contextos de vulnerabilidad social.

Si bien es cierto que han aumentado considerablemente las investigaciones científicas que tienen como objetivo el estudio de la creatividad, aún hoy, en el imaginario social, se la sigue pensando como

una característica privilegiada que algunos pocos recibieron como resultado del azar. Sin embargo, cada vez son más los estudiosos que defienden a la creatividad como una capacidad que todos podemos desarrollar y utilizar si la estimulamos a través de un clima de libertad, seguridad y confianza (Kemelmajer, 2004). En el presente trabajo, se explora la creatividad gráfica, entendida como la capacidad de plasmar mediante el dibujo, objetos, ideas y conceptos, manteniendo la calidad representacional y simbólica del pensamiento del sujeto (Briceño, 1998).

Como fue mencionado anteriormente, también se estudia la función ejecutiva de flexibilidad cognitiva en el niño. Según Etchepareborda (citado en Paiva Barón, Saona Olivera y Perna Ramos, 2009) la flexibilidad cognitiva es la capacidad que nos permite cambiar un criterio de selección, corregir nuestros errores y modificar nuestra conducta, en función de los cambios tanto internos como externos a la persona.

En el desarrollo infantil, cuando las condiciones contextuales no son óptimas suelen afectarse las áreas sociocognitivas y emocionales (Oros, 2009), por lo tanto variables tales como la creatividad y las funciones ejecutivas presentarían dificultades para su desenvolvimiento. De este modo, en contextos socialmente vulnerables surgen problemáticas vinculadas al aprendizaje escolar, dejando como consecuencia la presencia de muchos niños que repiten de grado en más de una oportunidad dando lugar a la problemática de la extraedad.

En la actualidad el tema de la extraedad es un fenómeno que si bien se expande cada vez más dentro de las aulas de la provincia de Mendoza, son pocas las investigaciones que tienen como objetivo principal estudiarlo. La extraedad no puede ser entendida exclusivamente como el resultado de

la desigualdad social; es decir, condiciones económicas adversas, vínculos familiares conflictivos y/o un entorno barrial inseguro son parte de las causas por la cual un niño repite el grado escolar. Pero, sin dudas, hay factores endógenos a la escuela que refuerzan esta situación: la estigmatización, la exclusión, la ausencia de expectativas, la desmotivación, entre otros. En este sentido, el estudio de la creatividad implica correr la mirada centrada en las dificultades del niño, para trabajar con los recursos potenciales que también existen en ese niño. La idea de relacionar un fenómeno tan complejo como es la extraedad con la capacidad creadora, puede significar una nueva forma de afrontar este problema cada vez más susceptible de encontrar en las aulas.

Bajo este marco conceptual, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Existe alguna diferencia en la capacidad creadora entre niños con extraedad y niños sin extraedad?; ¿Existe alguna diferencia en la capacidad de flexibilidad cognitiva entre niños con extraedad y niños sin extraedad?; ¿La capacidad creadora está relacionada con las funciones ejecutivas, específicamente, con la flexibilidad cognitiva?

El trabajo que se presenta a continuación, se divide en dos apartados: uno teórico y uno metodológico. Respecto a la primer parte, se desarrolla el marco teórico, en el cual se describen y definen aspectos y conceptos importantes de la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la extraedad enmarcada en un contexto socialmente vulnerable.

En la segunda parte, se describe el método con el que se efectuó el estudio: objetivos de investigación, descripción de la muestra, instrumentos utilizados y procedimiento. Luego, se exponen y discuten los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo realizado.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Creatividad

1. Desarrollo del concepto de creatividad

El término creatividad parece que hace honor a su significado, ya que su propia identidad ha ido mutando desde la concepción de genio, a la de potencialidad y hasta la de valor social. Los autores, en sus intentos por definirla, buscan dar respuesta a las demandas sociales que exigen evolución y cambio de perspectiva (Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004).

De acuerdo con Monreal (2000, citado en Chacón Araya, 2005), al iniciarse las investigaciones sobre la creatividad, la palabra más utilizada fue la de genialidad. En esta concepción de la creatividad, se destaca Francis Galton, quien postula que las capacidades intelectuales del genio se transmiten hereditariamente (Velasco Barbieri, 2007).

Más adelante, autores como Guilford (1967), MacKinnon (1965) y Torrance (1988) comenzaron a analizar las características y rasgos de personalidad de personas normales y corrientes, bajo el supuesto de que la creatividad era un rasgo normalmente distribuido en la población (Vecina Jiménez, 2006).

En 1966 el escritor Arthur Köstler establece tres fases del proceso creativo que junto con las fases de Wallas, sirven hasta el día hoy para explicar el acto creativo. Estas son: la fase lógica que se corresponde con la fase de preparación establecida por Wallas; la fase intuitiva, en la cual se produce la iluminación, es decir la revelación de la solución. En ella se incluirían las fases que Wallas llama incubación e iluminación. Y por último, la fase crítica, que implica el análisis y la verificación de la validez de la innovación, denominada por Wallas como verificación (Durán et al, 2013).

Otra importante línea de investigación acerca de la creatividad, se ha ocupado de los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas. En menor medida, diversas investigaciones han analizado los posibles determinantes ambientales, sociales y culturales de la creatividad, mientras que enfoques más operativos han estudiado las características del producto creativo. Finalmente, otra aproximación es la que se ha centrado en el desarrollo de la creatividad en contextos aplicados (Vecina Jiménez, 2006).

Si bien cada vez son más los estudiosos que defienden a la creatividad como una capacidad que todos podemos desarrollar si la estimulamos a través de un clima de libertad, seguridad y confianza, aún hoy, en el imaginario social, se la sigue pensando como una característica privilegiada que algunos pocos recibieron como resultado del azar (Kemelmajer, 2004).

2. Conceptualizaciones generales acerca de la creatividad

Marín Ibáñez (1995, 23) respecto a la tarea de conceptualizar la creatividad, advierte: “La cuestión no es ociosa ni retórica dadas las múltiples significaciones en uso. Y sin delimitarla corremos el riesgo de no saber de qué hablamos, de incluir cualquier cosa bajo un concepto indefinido.”

Podemos comenzar diciendo que la creatividad es un aspecto indisociable al ser humano. El individuo es un explorador que constantemente está buscando innovar para adecuarse a cualquier contexto y hasta para la propia construcción o (re)construcción de la identidad. (Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004). Marín Ibáñez (1995) afirma que todas las personas pueden ser creadoras en alguna medida, ya que todos

pueden encontrar nuevas posibilidades, dejando su impacto personal y único.

Sin desmerecer los factores subjetivos y contextuales, se puede definir a la creatividad, de manera general, como la capacidad de la persona para utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y así encontrar soluciones divergentes a los problemas de la vida cotidiana (Donolo y Elisondo, 2007).

Torrance (1976, citado en Marín Ibáñez, 1995), postula:

La creatividad es el “proceso de ser sensible 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. (p.38)

Numerosos autores consideran que la creatividad es algo con lo cual se nace, que surge intuitivamente de la sensibilidad espiritual. Como así también hay quienes piensan que es un hábito que debemos estimular desde muy temprana edad. Pareciera ser que ninguna de estas posturas extremas abarca lo que verdaderamente es la creatividad. Fuera de estos dos puntos de vista, está el individuo que es libre de rechazar o aceptar, de crear y abrir nuevos caminos (Lowenfeld, 1973).

Por su parte, Marinovic (1994, citado en Garaigordobil Landazabal y Pérez Fernández, 2002) apunta que la imaginación y el potencial creativo posibilitan recrear el pasado y el presente, anticipando el futuro, favoreciendo la búsqueda de soluciones y de respuestas apropiadas ante lo inusual y lo nuevo.

Respecto a las características de la persona creativa, Duarte Briceño (2003), como resultado de sus estudios, sostiene que la capacidad creadora es un recurso psicológico del ser humano, susceptible de ser desarrollada sistemáticamente en todo individuo, aún en casos donde exista cierto déficit intelectual. Asimismo, postula que el género no representa un factor determinante del mayor o menor nivel de creatividad.

Siguiendo esta misma línea, Keith (2000, citado en Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004, 2) agrega “las personas creativas no tienen rasgos con tendencias patológicas en su personalidad. Ahora bien, podemos concluir que sí existen determinados rasgos de personalidad asociados a los sujetos creativos que no tienen que suponer patologías ni trastornos de la personalidad importantes”.

Finalmente, Marín Ibáñez (1995), al describir la persona creativa, afirma que un factor capital es la motivación. Ésta debe ser moderadamente intensa, en su justa medida, e intrínseca, para que nos impulse a realizar algo con entusiasmo, por la propia acción y no por la recompensa.

3. Teorías explicativas de la creatividad

1. La creatividad humana en términos de procesos cognitivos y estructuras cognitivas

Como apunta Parra Rodríguez (2010), esta perspectiva busca explicar los procesos cognitivos que se encuentran a la base de la creatividad en el ser humano. Encontramos dos modelos explicativos: Modelo Geneplora y Modelo Computacional.

El modelo Geneplora explica la creatividad en dos fases: generativa y exploratoria. Los procesos generativos fundamentales son: recuperación de

la información, asociación, síntesis mental, transferencia analógica y reducción categorial. Después de la fase generativa, se activan los procesos exploratorios: encuentro del atributo, interpretación conceptual, inferencia funcional, cambio contextual, valoración de hipótesis y búsqueda de limitaciones. Es importante resaltar que el producto creativo final no surge de la nada, sino que los procesos generativos o exploratorios actúan sobre estructuras previas (Parra Rodríguez, 2010).

Por otra parte, según el modelo computacional, el acto creativo consiste en la exploración y transformación de espacios conceptuales. Estos espacios son formas mentales de organización de la información, configurados a partir de un conjunto de reglas, que al operar sobre unos datos, generan diversas posibilidades de estructuración (Parra Rodríguez, 2010).

2. Modelo de la estructura del intelecto de Guilford

En su modelo de estructura del intelecto, Guilford sostiene que existen tres dimensiones básicas de la inteligencia: las operaciones, que implican cognición, memoria, producción de divergencia, de convergencia y evaluación; el contenido que puede ser figurativo, simbólico, semántico o conductual; y los productos que incluyen a las unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones (Sternberg y O'Hara, 2005).

Chacón Araya (2005, 6) plantea que “dentro de la categoría de operación, sobresale el factor general de producción divergente que se considera una operación creativa, que está representado por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad de los procesos de pensamiento”.

En palabras de Guilford (1971, citado en Esquivias Serrano, 2004), la creatividad es la “capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”.

3. Teoría de la inversión de Sternberg y Lubart

Según Sternberg y Lubart, los creativos pueden ser considerados unos buenos inversores, comprando barato y vendiendo caro. Es decir, generan ideas, “de bajo precio”, que son relativamente impopulares, para luego convencer a otras personas del valor de dichas ideas (Sternberg y O’Hara, 2005).

Conforme con este modelo, la creatividad es la confluencia de seis elementos relacionados entre sí: aptitudes intelectuales, conocimientos, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto (Muñoz Baquedano, Larrondo González y Lara Catalán, 2010).

A diferencia de Guilford, la teoría de la inversión postula que “la inteligencia es simplemente una de esas seis fuerzas que, en conjunto, generan el pensamiento y el comportamiento creativo” (Sternberg y O’Hara, 2005, 119).

4. Gestalt Psicologie o Psicología de la Forma

Según la Teoría de la Gestalt, la creatividad supone una intuición nueva. Implica omitir los viejos hábitos y desbloquear los caminos trillados que vedan las soluciones. De esta manera, centra el foco de atención en el pensamiento productivo, de manera diferencial, al pensamiento reproductor (Marín Ibáñez, 1995).

Esta corriente sostiene una postura ahistórica de la creatividad, en la cual la experiencia resulta irrelevante y/o perjudicial, dado que al aferrarnos a las formas convencionales, puede suprimir la capacidad creativa (Freiberg Hoffmann y Sabena, 2009).

5. La perspectiva de Vigotsky

Para Vigostky (Limiñana Gras, 2008), la creatividad es el resultado de una actividad mental que supera el simple registro y reproducción de la información, en donde el cerebro combina, transforma y crea, a partir de la experiencia anterior, nuevas ideas y conductas. Mientras más rica sea esa experiencia, mayor será el material para la imaginación. De ahí su conclusión novedosa según la cual el adulto tiene mayor imaginación que el niño debido al menor grado de información con el que cuenta este último. Por consiguiente, plantea la necesidad de ampliar la experiencia del niño; mientras más vea, escuche y viva, mayor será su actividad creativa.

Asimismo, sostiene que la creatividad no es privativa de los genios, sino que existe en todos los seres humanos, como recurso susceptible de ser desarrollado. Cualquier persona que imagine o transforme algo, por más insignificante que sea, está siendo creativo (Peñaherrera León y Cobos Alvarad, 2012).

Vigotsky (1986) distingue dos tipos de creatividad: una creatividad subjetiva y una creatividad objetiva. La primera se refiere a la vida interior, al desarrollo psicoafectivo y responde a los conflictos propios de cada etapa personal. En cambio, la creatividad objetiva contribuye a la adaptación social y al desarrollo intelectual, al crear ideas y conceptos nuevos para explicar la realidad. Se desarrolla paralelamente a la creatividad subjetiva (Limiñana Gras, 2008).

6. Enfoque psicodinámico

Marín Ibáñez (1995, 62) señala que “el inconsciente ha sido defendido por muchos pensadores, y no sólo de la corriente psicoanalítica, como un factor y un momento clave que explica la creación”.

Freud llama inconsciente a la más antigua de las instancias psíquicas, cuyo contenido es establecido constitucionalmente, es el “ello” donde se desarrollan los pensamientos primarios. Por otra parte, está el yo, más lógico y más enlazado a la realidad, cuya tarea es la autoconservación (Marín Ibáñez, 1995). Dentro de la corriente psicoanalítica, respecto a la producción creatividad, hay quienes le atribuyen mayor importancia al yo; mientras que otros consideran esencial a los procesos primarios que tienen lugar en el ello.

Desde esta perspectiva, lo creativo supone un predominio del instinto de vida y de las posibilidades de sublimación. Es decir, corresponde a un intento exitoso, en pequeña o gran escala, de resolver un conflicto (Brainsky, 1997).

7. Teoría humanista

La corriente humanista nace en los años 60, como crítica al enfoque conductista para el que lo fundamental es el estímulo y la respuesta, pero no lo que sucede entre estos dos momentos, es decir, lo que acontece en el interior de la persona. Según esta corriente, este interior es decisivo para entender al ser humano (Marín Ibáñez, 1995).

Rogers (1959, citado en Esquivias Serrano, 2004, 4), afirma que la creatividad “es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo,

manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”.

Un autor destacado dentro de la línea humanista es Abraham Maslow. Maslow, respecto a la creatividad, manifiesta que cuando el ser humano se siente autorrealizado, querido, cuando se siente reconocido, su producción creativa se multiplica. Posee en su interior una fuerza que eleva su expresividad espontánea y su individualidad. (Giraldo Pimentel, 2010; Marín Ibáñez, 1995).

4. Creatividad gráfica

Briceño (1998) define a la creatividad en su aspecto gráfico 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 (p. 44).

Lowenfeld (1973) pone de relieve la importancia de la creatividad gráfica en la vida del niño. Cuando éste dibuja, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. Pero, además, el niño goza dibujando, siente placer haciendo experimentos y no le preocupa el resultado.

Marín Ibáñez (1995), agrega que el objetivo de los test de creatividad gráfica no es evaluar el dibujo en detalle o su precisión técnica. Lo que se pretende es que el niño despliegue su fantasía, sin demorarse en la cuidada elaboración de las respuestas.

5. Factores ambientales que favorecen la creatividad del niño

Garaigordobil (1996), con la finalidad de favorecer el pensamiento creativo en el niño, sugiere las siguientes pautas o actitudes a considerar:

- a) Fomentar el autoconocimiento.
- b) Analizar y comprender los problemas humanos en general.
- c) Educar en la tolerancia a los conflictos y frustraciones.
- d) Permitir la libertad de elección y la autonomía.
- e) Estimular la actitud lúdica.
- f) Potenciar aptitudes creativas tales como fluidez, flexibilidad y originalidad, a través de tareas verbales y gráfico-figurativas.
- g) Estimular la espontaneidad creativa mediante la realización de actividades tales como: pintar, jugar, discutir, improvisar, modelar.
- h) Ejercitar la creatividad social a través de la cual se revelan nuevas relaciones, se cambian normas existentes de manera razonable y se contribuye a la resolución general de problemas de la realidad social.
- i) Promover la dramatización creativa a través de ejercicios de movimientos, ejercicios para sensibilizar los distintos sentidos, pantomimas y juegos.
- j) Realizar actividades en las que se estimule la fantasía.
- k) Potenciar en el contexto del grupo la seguridad de ser aceptado, la confianza en las propias capacidades, el espíritu de entrega y compromiso, así como la necesidad de logro.

Por su parte, Sternberg y O'Hara (2005, 123) indican que “el entorno más favorable a la creatividad es aquel que reduce los riesgos inherentes a cualquier idea o actividad nueva, y que recompensa a la gente que asume esos riesgos.”

Betancourt y Valadéz (2000, citados en Duarte Briceño, 2003), agregan que una atmósfera creativa es aquella que propicia un estado óptimo de activación en los procesos de pensamiento, y al mismo tiempo, incrementa la producción grupal. Para esto, es importante que “los maestros

y los padres puedan ayudar a los niños a aprender a pensar y a resolver problemas de manera creativa, respetando sus ideas que conducen a la generación de soluciones variadas” (Kuo, Maker, Su & Hu, 2010, 368).

6. Creatividad como recurso psicológico para educar

Según el UNICEF, la educación debe permitir a los niños y niñas adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarios para adoptar formas de vida saludables y asumir un papel activo en la toma de las decisiones que les van a afectar en el futuro.

En esta misma línea, Garaigordobil (1996) agrega que uno de los objetivos principales de la educación debe ser facilitar una adecuada adaptación a un mundo que cambia aceleradamente, a una era social caracterizada por la información y la tecnología. Consecuentemente, el desarrollo del pensamiento creativo y de la capacidad de resolución de problemas debe ocupar un lugar importante en el curriculum educativo.

Sin embargo, como afirman Lowenfeld y Brittain (1947/1980, citados en Garaigordobil Landazabal y Pérez Fernández, 2002, 96) “la capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que generalmente no se toman en cuenta en nuestro sistema educativo”.

Parece ser que la instrucción escolarizada insiste en la enseñanza de contenidos, desvalorizando una educación dirigida a formar personas creativas para que puedan desarrollarse plenamente (Duarte Briceño, 2003). Asimismo, se ha demostrado que las correlaciones entre creatividad y rendimiento académico suelen ser positivas pero bajas, lo que estaría

manifestando que la escuela premia más el pensamiento convergente (Marín Ibáñez, 1995).

La escuela, si bien no debería ser el único ambiente favorecedor de ello, debe empezar a configurarse como un soporte principal de la estimulación y potenciación de la creatividad individual y colectiva (Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004).

Según Torrance (1965, citado en Garaigordobil, 1996), se han realizados varios experimentos en aulas que indican que la conducta del maestro puede producir diferencias en el funcionamiento creativo del alumno. Esto implicaría que el docente no se conforme con la respuesta estereotipada o con el dibujo automático, ya que el niño podría ser insensible a sus propios sentimientos, configurándose como un observador pasivo de su propia realidad. Por ello, es de vital importancia tratar de estimular y dar significado a una relación entre el niño y su medio, en lugar de imponer un concepto acerca de lo que es hermoso o correcto (Lowenfeld, 1973).

En suma, atendiendo a las exigencias sociales y educativas que demandan una adaptación y renovación constante, la creatividad se convierte en el elemento clave a desarrollar en todos los contextos, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa, y por consiguiente, de la salud psicológica (De Prado, 2001 citado en Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004).

7. Creatividad y resiliencia

Fuentes y Torbay (2004, 7) definen a la resiliencia como “la capacidad humana para superar una situación desfavorable extrema, y salir de ella

fortalecido y transformado positivamente, con una reconstrucción personal y con un nuevo sentido de vida.” Desde esta perspectiva, una situación adversa, por más dolorosa que sea, puede constituir un momento sagrado, convirtiéndose en el instante que promueve la metamorfosis, marcando un antes y un después (Cyrulnik, 2005).

Fuentes y Torbay (2004), respecto a la relación entre resiliencia y creatividad, plantean:

Así, ¿no es creatividad lo que tiene que desplegar aquel niño a la vuelta del colegio para enfrentarse y sortear de la mejor forma posible un ambiente familiar hostil y de educación negligente? Buscar sus factores protectores de resiliencia, ¿no es acaso un proceso de creatividad personal? (p. 3)

Las exigencias culturales y sociales han cambiado radicalmente. Los hábitos exigen recurrir al razonamiento personal y a las respuestas creativas, porque las conductas mecánicas y reproductoras de información ya no resultan suficientes (Torrance, 1977 citado en Marín Ibáñez, 1995).

Se trata de potenciar la creatividad en el día a día, esa creatividad que facilita sortear los obstáculos de la vida y resolver flexible y plásticamente los problemas que van surgiendo (Garaigordobil Landazabal y Pérez Fernández, 2002). Es decir, buscar promover un pensamiento creativo y flexible que facilite el afrontamiento eficaz de la adversidad y que a su vez incremente los niveles de bienestar futuros (Fredrickson, 2001 citado en Vecina Jiménez, 2006).

Hasta aquí se han presentado los beneficios de considerar la creatividad como un factor resiliente. No obstante, cabe resaltar que la simple estimulación de la creatividad, sin que se contextualice en un entorno extrafamiliar, en caso de que la función de la familia desfallece, no garantiza que el niño pueda desarrollar su capacidad creadora ante situaciones

traumáticas y dolorosas. Cuando el medio extrafamiliar no propone ninguna guía de resiliencia, aumenta la posibilidad de que el niño se hunda en el problema (Cyrulnik, 2005).

8. Juego, arte y creatividad

Garaigordobil (1996), a partir de un estudio que realizó con niños de segundo ciclo de educación primaria, confirmó el papel positivo que desempeña el juego creativo en el desarrollo, ya que estimula la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo; al mismo tiempo que promueve la conducta de resolución de problemas.

López Quintás (1998), agrega:

Entender el juego no como mera diversión sino como un modo privilegiado de desarrollar la capacidad creativa supone un salto de gigante en orden al desarrollo de la personalidad, al logro de la felicidad personal y a la superación de los riesgos que implica el abatimiento espiritual. (p. 17)

Asimismo, el juego no puede ser considerado simplemente como el recuerdo de lo vivido, ya que implica una transformación creadora de las experiencias, cuya combinación y organización responde a las exigencias internas del propio niño (Limiñana Gras, 2008).

Respecto al arte, Garaigordobil Landazabal y Pérez Fernández (2002) realizaron una investigación en la cual evaluaron el impacto de un programa de arte en niños. Los resultados sugirieron que el programa mejoró significativamente la creatividad verbal, gráfica y la conducta social.

Lowenfeld (1973), autor destacado en la temática, sostiene que la actividad artística no significa lo mismo para un niño que para un adulto. Para los niños, el arte es un medio de expresión. No importa tanto el resultado, pues el interés y la satisfacción se encuentran en el proceso

creador. Por medio del arte se logran características de flexibilidad, pensamiento imaginativo, originalidad y fluidez del pensamiento; y también, mediante el desarrollo afectivo, se alcanza la capacidad de expresar tanto sentimientos agradables como desagradables.

Finalmente, González y Barbero (2007), entienden que el trabajo por medio del arte contribuye al desarrollo de la salud, potenciando en los individuos su capacidad resiliente para asumir su realidad, viviendo con ella y transformándola.

9. Evaluación de la creatividad

El interés por la medición psicométrica de la creatividad no se manifestó hasta después de la segunda mitad del siglo XX. Fue Guilford quien llamó la atención ante el descuido en el estudio de la creatividad (Arreguín Rocha, 2008; Sternberg y O'Hara, 2005).

Si nuestro objetivo es averiguar si se puede incrementar la capacidad creadora, se hace necesario disponer de alguna clase de instrumento o test para comprobar cualquier aumento (Lowenfeld, 1973).

Existe una amplia gama de pruebas estandarizadas que buscan evaluar la capacidad creativa en el sujeto. Sin embargo, ello no implica que sea una tarea sencilla. El primer obstáculo que dificulta dicho cometido, es la ausencia de una definición única e integral de la creatividad, en presencia de un sinnúmero de definiciones y factores que la condicionan (Donolo y Elisondo, 2007). Es decir, los criterios de evaluación necesitan de una fundamentación teórica y de una investigación rigurosa, de las cuales estamos lejos todavía (Marín Ibáñez, 1995).

No obstante, Marín Ibáñez (1995) encuentra en las investigaciones de Guilford, así como en las de Lowenfeld y en las de Torrance, rasgos fundamentales que permiten evaluar y analizar la capacidad creadora. Estos indicadores son:

1. La sensibilidad para los problemas es el que mejor responde a la consideración de la creatividad como resolución de problemas.

2. La fluidez o productividad, que se detecta tanto en la fertilidad para formular problemas significativos e hipótesis, como en la riqueza de métodos, procedimientos y enfoques.

3. La flexibilidad mental, opuesta a la rigidez, a lo monótono o repetitivo.

4. La originalidad. La reconocemos mejor por su carácter único, sorprende a todo. Lo brillante, la aportación sorprendente, es característica del creador.

5. Ingeniar hipótesis.

6. Redefinir, o usos inusuales. Aprovechar un objeto para otra función distinta de la inicialmente programada.

7. Mejora del producto.

8. Establecer relaciones remotas.

9. La elaboración o capacidad de dar forma y rematar la obra.

10. La síntesis es la capacidad de fundir elementos variados y darles articulada unidad.

11. La abstracción, que busca eliminar lo accidental y descubrir lo común, lo esencial.

12. El análisis, que consiste en descomponer real o mentalmente un todo en sus partes.

13. La organización, fundarla implica un acto creador.

14. La capacidad de comunicación es un indicador de uso creciente. Es el momento culminante de toda investigación y de toda obra de arte.

Capítulo II: Flexibilidad cognitiva

1. Origen del concepto de funciones ejecutivas

Según Ardilla y Ostrosky-Solís (2008), el término funciones ejecutivas es un concepto relativamente nuevo dentro de las neurociencias.

Los primeros estudios en relación a esta temática fueron desarrollados por Luria (1973), quién postuló, por primera vez, la existencia de una actividad cognitiva capaz de regular el comportamiento humano en dirección hacia la obtención de una meta definida. Lezak (1995), amplió la idea original de Luria, definiendo a esta función reguladora como un conjunto de habilidades de planificación, programación, regulación y verificación de la conducta intencional. Según lo expuesto por esta autora, existe una multiplicidad de funciones ejecutivas independientes, pero con un factor común subyacente y un propósito único: la organización cognitiva (Trujillo y Pineda, 2008).

Respecto a la descripción de las funciones ejecutivas en términos neurológicos, su estudio nació de la observación de alteraciones cognitivas y conductuales en pacientes con lesiones en los lóbulos frontales. Estos pacientes presentaban dificultades en la atención, en el autocontrol y en habilidades de planeación y organización (Rosselli, Jurado y Matute, 2008). “Bajo esta perspectiva, la flexibilidad cognitiva es una de las funciones que se consideran en la mayoría de los protocolos de evaluación neuropsicológica” (Ison y Coni, 2009, 2).

Es importante destacar la tarea de Barkley en el año 1997, que en sus intentos por explicar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), uno de los trastornos psicopatológicos infantiles más estudiados en los últimos años, desarrolla un modelo de funciones ejecutivas con el

objetivo de aclarar el diagnóstico y generar técnicas de intervención mejor adaptadas al perfil de cada paciente (Oriaes Villar, 2000).

2. Consideraciones sobre el término de funciones ejecutivas

La importancia de explorar el concepto de funciones ejecutivas reside en la implicancia de éstas en la vida diaria de cualquier persona. García-Molina, Tirapu-Ustárrroz y Roig-Rovira (2007, 292) sostienen que “prácticamente todas las actividades que realizamos en el día a día requieren de la participación de estas funciones bien sea en su aspecto de coordinación, planificación, inhibición, flexibilidad u otros procesos cognitivos englobados bajo el término funciones ejecutivas”.

Según Pineda (2000), las funciones ejecutivas son habilidades cognoscitivas que permiten anticipar y establecer metas, diseñar planes y estrategias, iniciar actividades, autorregular y monitorear tareas, seleccionar comportamientos, y adquirir flexibilidad en el trabajo cognoscitivo para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas.

Papazian, Alfonso y Luzondo (2006), agregan:

Las funciones ejecutivas son los procesos mentales mediante los cuales resolvemos deliberadamente problemas internos y externos. Los problemas internos son el resultado de la representación mental de actividades creativas y conflictos de interacción social, comunicativos, afectivos y motivacionales nuevos y repetidos. Los problemas externos son el resultado de la relación entre el individuo y su entorno. La meta de las funciones ejecutivas es solucionar estos problemas de una forma eficaz y aceptable para la persona y la sociedad. (p. 45)

Debido al papel fundamental que representan, el análisis de las funciones ejecutivas permite predecir el grado de independencia funcional y del ajuste psicosocial de los sujetos. De igual manera, en la esfera afectiva, cuestiones como la labilidad emocional e irritabilidad o, por el contrario, el

embotamiento o aplanamiento emocional pueden ser entendidos como resultado de perturbaciones en dichas funciones (Bombín-González et al., 2014).

Incluso, aunque el resto de las capacidades cognoscitivas se encuentren intactas, la alteración de las funciones ejecutivas puede limitar las posibilidades de independencia y productividad del individuo (Lezak, 1983 citado en Rosselli et al., 2008).

En síntesis, empero a las diversas concepciones de funciones ejecutivas que han sido propuestas, actualmente la mayoría de los autores coinciden en incluir en su definición, a las capacidades cognitivas empleadas en una acción finalística, no rutinaria o poco aprendida, que implica control inhibitorio, planificación y flexibilidad cognitiva, y que precisa del ejercicio de la atención constante (Introzzi, Urquijo y López Ramón, 2010).

3. Aproximación neuropsicológica al concepto de funciones ejecutivas

Para una definición completa del término de funciones ejecutivas, es oportuno considerar el punto de vista anatómico. Diversos estudiosos del tema coinciden en señalar que la maduración de las regiones frontales del cerebro influye directamente en el desarrollo del funcionamiento ejecutivo (Pureza, Gonçalves, Branco, Grassi-Oliveira & Rochele, 2013).

Fuster, en la década del 90, publica su teoría en la cual propone al córtex prefrontal como factor fundamental para la estructuración y la coordinación de la conducta, especialmente, para las siguientes funciones: memoria a corto plazo, planificación de la conducta y control y supresión de

la interferencia de influencias internas y externas (Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002).

Por su parte, Pineda (2000, 764) afirma que “la función ejecutiva es una actividad propia de los lóbulos frontales, más específicamente de sus regiones más anteriores, las áreas prefrontales, y sus conexiones recíprocas con otras zonas del córtex cerebral y otras estructuras subcorticales, tales como los núcleos de la base, el núcleo amigdalino, el diencéfalo y el cerebelo.” En esta misma dirección, Espósito (2008) explica que pacientes con lesión en las áreas prefrontales, poseen disminuidas su capacidad para planificar y organizar las actividades diarias, afectando directamente al sistema ejecutivo.

Al respecto, García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustárroz y Roig-Rovira (2009) agregan que la corteza prefrontal es la región cerebral de integración por excelencia, que incluye casi una cuarta parte de toda la corteza cerebral y que se localiza en las superficies lateral, medial e inferior del lóbulo frontal.

Pureza et al. (2013) explican que debido al aumento de sinapsis y a la mayor mielinización de las vías neuronales de la zona frontal que ocurre durante la infancia, es correcto pensar que la mayor parte del desarrollo de estas funciones sucederá durante esta etapa.

4. El desarrollo de las funciones ejecutivas

Numerosos autores consideran que durante los primeros años de vida, la conducta del niño responde exclusivamente a estímulos ambientales accidentales. De esta manera, en lugar de actuar, ellos reaccionan. Sin embargo, es posible observar en edades tempranas ciertas conductas que

sugieren que las funciones ejecutivas ya han iniciado su desarrollo, pese a que el control ejecutivo sea aún muy frágil (García-Molina et al., 2009).

Según Rosselli et al. (2008), la evolución de las funciones ejecutivas comienza durante la etapa de la lactancia y se prolonga hasta la adultez, siendo uno de los procesos mentales que tardan más tiempo en desarrollarse.

En esta misma línea, Flores Lázaro, Castillo Preciado y Jiménez Miramonte (2014), exponen que una diversidad importante de estudios sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas comprueban que se trata de un desarrollo secuencial, siendo más intenso durante la infancia, reduciendo su velocidad a principios de la adolescencia.

Pineda (2000) apunta que el momento crucial de evolución de la función ejecutiva sucede entre los seis y los ocho años, período en el cual el niño manifiesta cambios en la autorregulación del comportamiento. Si bien aún existe cierto grado de impulsividad, es capaz de proponerse objetivos y establecer metas para alcanzarlos.

5. Componentes del sistema ejecutivo

Sánchez-Carpintero y Narbona (2004, 189) exponen que “las funciones ejecutivas se sintetizan en cuatro componentes: la memoria de trabajo no verbal; la memoria de trabajo verbal o lenguaje interno; la autorregulación del afecto, la motivación y el estado de alerta; y la capacidad de análisis y síntesis de la propia conducta”.

Espósito (2008) agrega una quinta función ejecutiva, la cual se relaciona con la habilidad para solucionar problemas.

Por su parte, Anderson (2003, citado en Ison y Coni, 2009) postula cuatro dominios diferenciados del funcionamiento ejecutivo, los cuales actúan de manera interrelacionada. Éstos son la flexibilidad cognitiva que incluye la atención dividida, la memoria de trabajo, la transferencia conceptual y la utilización de la retroalimentación; el establecimiento de metas, compuesto por el razonamiento conceptual, la planificación y la organización estratégica; el procesamiento de la información y, por último, el cuarto dominio denominado control atencional, el cual abarca la atención selectiva, la autorregulación, la automonitorización y la velocidad de procesamiento.

Berkley (1997, en Sánchez-Carpintero y Narbona, 2004), al buscar una teoría unificadora que englobe a las tareas ejecutivas, define al control inhibitorio como el proceso cognitivo sobre el que pivotean todas las funciones ejecutivas. El control inhibitorio aglutina la capacidad de inhibir las respuestas prepotentes, la capacidad de flexibilidad cognitiva, la habilidad para inhibir respuestas en marcha y el control de la interferencia de estímulos irrelevantes.

Si bien en la actualidad no existe consenso entre los autores para determinar cuántas y cuáles son las funciones ejecutivas, no hay duda respecto a incluir a la flexibilidad cognitiva como uno de los procesos ejecutivos de mayor relevancia (Flores Lázaro et al., 2014), considerada por la mayoría de las investigaciones realizadas en la última década (Ison y Coni, 2009).

FLEXIBILIDAD COGNITIVA

6. Definición de flexibilidad cognitiva

Se entiende a la flexibilidad cognitiva como la capacidad que permite cambiar intermitentemente el foco de atención sobre una o varias reglas, interactuando necesariamente con los procesos de inhibición y con la memoria de trabajo (Slachevsky et al., 2005). De esta manera, el sujeto puede cambiar rápidamente de una respuesta a otra, empleando estrategias alternativas (Hoyos De Los Ríos, Olmos Solís y De Los Reyes Aragón, 2013).

Ison y Coni (2009) señalan que:

Tomar una decisión requiere analizar varias alternativas. Implica realizar una evaluación cognitivo-afectiva sobre las consecuencias posibles que traerá la elección de cada una de las alternativas pensadas. Para que este proceso se desarrolle y se tome la mejor decisión es necesaria una estructura flexible de pensamiento, denominada flexibilidad cognitiva. (p. 2)

En la línea de lo expuesto, es la función ejecutiva que permite a las personas adaptar sus desempeños a las condiciones de las tareas (Cañas, Quesada, Antoní y Fajardo, 2003 citados en Ochoa Angrino, Cruz Panesso y Valencia, 2006).

Por su parte, Etchepareborda (citado en Paiva Barón et al., 2009, p. 57) en sus intentos por definir a la flexibilidad cognitiva, agrega que es la “que nos permite cambiar un criterio de selección sin perseverar con el criterio anterior, corregir nuestros errores y modificar el desarrollo de la actividad de acuerdo a los cambios en las condiciones internas y/o externas”.

En síntesis, Ison y Coni (2009, 13) afirman que “la flexibilidad cognitiva hace referencia a la capacidad de los individuos para elaborar una representación mental de las relaciones entre los elementos que componen el problema, pudiendo variar esa representación en función de las características del contexto”.

7. Flexibilidad cognitiva reactiva y flexibilidad cognitiva espontánea

Podemos clasificar a la flexibilidad cognitiva, según la manera en que surge, en dos tipos: la flexibilidad reactiva y la flexibilidad espontánea. La primera se refiere a la capacidad de las personas para modificar sus esquemas en respuesta a los cambios y situaciones del entorno, es decir, utilizar el feedback ambiental; mientras que la segunda implica la fluida producción de ideas divergentes (Richard's, Canet Juric, Introzzi y Urquijo, 2014).

En el caso de la flexibilidad cognitiva espontánea, el sujeto no sólo debe ser capaz de inhibir respuestas automáticas, sino también de producir, de forma voluntaria, pensamientos que resulten divergentes y creativos (Slachevsky et al., 2005).

8. Flexibilidad cognitiva y su relación con otros procesos cognitivos

Según Albanesi de Nasetta, Garelli y Masramon (2009), la flexibilidad cognitiva no es una aptitud simple, pues forma parte de un conjunto de funciones ejecutivas que deben actuar de manera armónica e integrada.

Asimismo, Etchepareborda y Mulas (2004) encontraron una gran asociación con valores estadísticamente significativos entre la flexibilidad

cognitiva y otras funciones, como el estado de alerta, la atención selectiva y el control de la interferencia.

Anderson (2003, citado en Ison y Coni, 2009), en su modelo explicativo del funcionamiento ejecutivo, propone cuatro dominios del mismo. Uno de ellos es la flexibilidad cognitiva que implica la atención dividida, la memoria de trabajo, la transferencia conceptual y la utilización de la retroalimentación.

Barkley (1997, en Sánchez-Carpintero y Narbona, 2004), por su parte, señala que el control inhibitorio es el proceso cognitivo que está a la base de todas las funciones ejecutivas, incluida la flexibilidad cognitiva, siendo esencial para impedir la interferencia de respuestas impulsivas y/o automáticas. En esta misma línea, Miller & Cohen (2001, citado en Flores Lázaro y Ostrosky Solís, 2008) plantean que además de esta capacidad para inhibir, la flexibilidad cognitiva también comprende la generación y selección de nuevas estrategias dentro de las distintas opciones posibles para llevar a cabo una tarea.

9. Flexibilidad cognitiva en el niño

Main (2001) entiende a la flexibilidad cognitiva como una estrategia de adaptación del infante ante las distintas circunstancias de la vida. Asimismo, Ison Zintilini y Morelato Giménez (2007, 365) sostienen que la flexibilidad posibilita “estimular el desarrollo del pensamiento causal-consecuencia como un paso clave para la toma de decisiones adecuadas en pos de favorecer las relaciones interpersonales en los niños”.

En esta misma línea, Maddio y Greco (2010) consideran que un niño que posee flexibilidad mental es capaz de mantener relaciones positivas con

otras personas en el tiempo y a través de diversas situaciones, lo cual genera mayor aceptación e integración en su grupo de pares.

Flores Lázaro et al. (2014) destacan la importancia de la flexibilidad cognitiva como una capacidad esencial para el desarrollo académico del niño. El razonamiento flexible posibilita una mejor focalización atencional y facilita la solución creativa e innovadora de problemas, aumentando las probabilidades de que el niño logre aprendizajes significativos (Oros, 2009).

En esta misma línea, Trujillo y Pineda (2008), en su estudio acerca de las funciones ejecutivas en niños y adolescentes con trastornos del comportamiento, explican que cuando el niño alcanza un adecuado desarrollo de la flexibilidad y del control atencional, es capaz de crear una representación flexible y contextualizada del problema, favoreciendo la resolución del mismo.

10. Evaluación de la flexibilidad cognitiva

Según Ochoa Angrino y Cruz Panesso (2007, 638) “las dificultades relacionadas con alteraciones de las funciones ejecutivas se ponen en evidencia en el contexto de la evaluación neuropsicológica a través de los diferentes test.”

El más utilizado y el más conocido para la evaluación de la flexibilidad cognitiva, es el Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (Pineda, 2000). Éste permite conocer la habilidad de la persona para cambiar las estrategias cognitivas ante eventuales modificaciones ambientales.

Otra técnica, quizás menos popular pero no por eso menos efectiva, es el Subtest de Formación de conceptos de la Batería III de Woodcock-Muñoz. Es una tarea de aprendizaje controlado y razonamiento categorial

basado en los principios de la lógica inductiva, que consiste en presentarle al sujeto una serie de estímulos de la cual debe inferir la regla para cada ítem (Torrado Rodríguez y Jaramillo-Moreno, 2012).

Si bien el instrumento elegido es un factor determinante, el contexto de evaluación también resulta decisivo al momento de probar si un niño exhibe o no flexibilidad en su pensamiento (Ison y Coni, 2009). Parte de la divergencia en los resultados de los distintos trabajos que han evaluado dicha función, se debe a diferencias metodológicas: tipos de sujetos seleccionados, edades de la muestra, contexto de evaluación, etc. (Trujillo y Pineda, 2008).

Capítulo III: Extraedad

1. Definición de extraedad escolar

El término extraedad escolar “hace referencia a los niños y niñas que cursan un grado de primaria, con dos o más grados de atraso respecto al que les correspondería cursar.” (Ison, Korzeniowski, Segretín y Lipina, 2015,40). Es decir, representa el rezago educativo que tiene el niño en relación a su edad cronológica (Pedraza Avella y Ribero Medina, 2015).

Bajo esta perspectiva, se pueden realizar dos posibles afirmaciones: la primera, que la extraedad implica una situación que está fuera de la norma, en este caso, una situación que no se ajusta a una de las pautas educativas preestablecidas; y la segunda, que la extraedad está atravesada, desde su origen o, mejor expresado, desde su procedencia semántica, por la exclusión escolar (Ruiz Morón y Pachano, 2006).

López (2002), al definir el concepto de extraedad escolar, expone que no es adecuado explicar la extraedad considerando al niño de forma aislada, ya que se trata de un fenómeno resultante de una configuración de variables, tanto externas como internas, que interactúan y se refuerzan mutuamente.

En la teoría, la presencia de extraedad debería ser un indicador que permita analizar y estudiar el fracaso escolar, entendido como la imposibilidad del alumno para alcanzar un nivel mínimo de rendimiento académico. Sin embargo, en Argentina la ausencia de niños repitentes dentro del aula no garantiza que todos los alumnos hayan logrado ese mínimo rendimiento escolar (Formichella y Krüger, 2013). Asimismo, estas autoras insisten en la importancia de distinguir el rendimiento escolar de la calidad educativa. Si bien esta última es un concepto difícil de definir, existe cierto consenso en entender a la calidad educativa como la adquisición,

dentro del contexto escolar, de competencias mínimas necesarias para que el niño se pueda desarrollar plenamente en su vida adulta.

2. Factores que contribuyen a la presencia de extraedad

López (2002), tal como se mencionó previamente, al explicar la extraedad escolar, sostiene que el desempeño del niño en el aula depende de la configuración de una gran diversidad de factores que pueden ser clasificados en dos grandes categorías: factores exógenos y factores endógenos a la escuela. A su vez, estos factores pueden ser de carácter material-estructural, de carácter organizativo-político y de índole cultural.

Respecto a los factores materiales, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, este autor plantea que las condiciones físicas-estructurales de la escuela y de la familia se refuerzan mutuamente. Por un lado, las familias no pueden cubrir las necesidades básicas de sus integrantes para que puedan concurrir a la escuela y responder a las exigencias educativas; por otro lado, en la escuela se observan limitaciones en infraestructura y equipamiento, baños rotos y precarios, instalaciones eléctricas deficientes y escaso material didáctico, factores que perjudican las condiciones para aprender y enseñar en la escuela.

En esta misma línea, Muñiz (2009), a partir de un estudio realizado en México, encontró que la extraedad parece estar asociada a las condiciones de vivienda y a las características familiares de los estudiantes. Los niños en extraedad viven, en mayor cantidad que los regulares, en casas con piso de tierra y generalmente no disponen de agua en el interior.

Hasta aquí se han considerado a los recursos materiales de la familia y de la escuela como posibles causas que generan la presencia de

extraedad. Sin embargo, factores sociopolíticos, tales como la ausencia de programas integrales de apoyo y fortalecimiento escolar, leyes que atentan contra la eficacia educativa (Ruiz Morón y Pachano, 2006) y el trabajo infantil (Pedraza Avella y Ribero Medina, 2006), refuerzan estas dificultades y restringen las posibilidades del niño para aprender en las escuelas tal como se las concibe (Perazza, 2009).

Por su parte, Brunner y Elacqua (2004) en sus intentos por desentrañar los factores que explican los resultados escolares, proponen a las variables de la comunidad como los mejores predictores del rendimiento escolar. Diferentes estudios muestran que vecindarios socialmente más desorganizados, que confían poco en la escuela y que no generan actividades comunitarias, pueden tener un impacto negativo sustancial en el logro académico de su población.

En suma, podemos acordar en que la situación de extraedad está condicionada por múltiples determinantes, tanto exógenos como endógenos al sistema educativo, que podemos clasificar en función de su relación con las características propias del alumno y de su contexto familiar, con la esfera comunidad, con la estructura física e institucional del sistema educativo y/o con las políticas de estado (Krüger, 2012).

3. Consecuencias de la extraedad

Ison et al. (2015, 41), respecto a las consecuencias que trae aparejada la extraedad, afirman que “esta situación genera contextos de aprendizaje complejos en términos de logros académicos, especialmente si los maestros no encuentran cómo atender la heterogeneidad de edades en su aula”. Docentes y directivos suelen repetir discursos que tienden a clasificar los comportamientos escolares en desviados y no desviados,

generando en muchas ocasiones la exclusión de aquellos alumnos que no responden a lo esperable (Ruiz Morón y Pachano, 2006).

Ison y Morelato (2002) agregan que los contextos de desarrollo están interrelacionados, por lo tanto, lo que sucede en la escuela tiene influencia sobre la familia. A los padres les resulta muy difícil entender y ayudar a sus hijos en la escuela luego de varios fracasos académicos. Muchas familias, al carecer de expectativas respecto a las posibilidades de éxito de sus miembros, consideran la extraedad del niño o de la niña como una situación esperada, y en ocasiones, naturalizada (Perazza, 2009). De este modo, las percepciones familiares refuerzan la estigmatización del niño repitente (López, 2002).

En palabras de Ruiz Morón y Pachano (2006), la situación de extraedad puede representar para el alumno una lesión afectiva con consecuencias irreversibles. El niño no entiende por qué es diferente al resto de sus compañeros respecto a su situación académica, pero igual en cuanto a sus derechos y oportunidades. Mientras, en el interior del niño se va configurando un yo con determinadas convicciones, un yo que se percibe como desviado en relación con los demás de su clase.

4. Consideraciones acerca de las evaluaciones escolares

Según Ruiz Morón y Pachano (2006), el aula es concebida por el sistema educativo como un espacio unificado que tiene como función social homogeneizar a sus miembros. La escuela le impone al niño un conjunto de reglas a las cuales debe responder, como así también le propone hábitos y ritualidades que deben ser objeto de apropiación. De esta manera, aquel alumno cuyo comportamiento o desenvolvimiento no se ajusta a la norma, suele ser identificado como diferente.

Estos autores plantean que jugar, moverse continuamente, no traer la tarea, no copiar o no aprobar un examen son conductas que sirven exclusivamente para separar lo normal y lo desviado, pero carecen de toda significación y atención para un sistema que busca el progreso escolar en forma lineal. Asimismo, estas divisiones que nacen de la evaluación por parte del sistema educativo se reproducen tanto en el interior del niño, como entre él y sus compañeros de clase.

Otro punto de inflexión en esta temática resulta de la tendencia de los modelos de evaluación del aprendizaje a centrarse en los logros finales sin considerar el punto de partida del alumno. Específicamente, respecto a las prácticas educativas familiares, que en algunas ocasiones son diferentes a las concebidas y esperadas por la escuela (López, 2002).

Por ello, resulta importante no sólo lograr que todos los niños tengan acceso a la educación, sino también, una vez allí, lograr que las diferencias sean compensadas. Para llegar a la igualdad de resultados definidos como deseables, resulta fundamental que exista igualdad de oportunidades. Esto implica que el sistema y la escuela puedan proveer a todos los alumnos de aquellos recursos materiales y no materiales necesarios para avanzar en su trayectoria escolar (Formichella, 2010).

Sobre la base de lo expuesto, es conveniente pensar a la enseñanza no sólo como un camino para la trasmisión de información, ya que si entendemos al aprendizaje como acumulación de conocimientos, nos quedamos con un sentido muy estrecho del concepto. Enseñar es estimular y dar significado a una relación entre el niño y su medio. Enseñar es dirigir los esfuerzos para que el niño se convierta en un constructor activo de su cultura. Por lo tanto, sólo a través de los sentidos y de una experiencia

activa por parte del alumno, puede tener lugar el aprendizaje. (Lowenfeld, 1973).

5. La realidad de las escuelas en un contexto socialmente vulnerable

5. 1. Vulnerabilidad social

En palabras de Greco et al. (2006), la realidad de los niños que viven en condiciones sociales y económicas desfavorables, transcurre en un escenario caracterizado por pérdidas sociales, personales y familiares, así como por dificultades en la inserción laboral, por falta de recursos económicos, por violencia familiar, entre otros. Estas circunstancias aumentan el grado de vulnerabilidad de los niños y sus familias.

De acuerdo con Labrunée y Gallo (2005) el término vulnerabilidad social hace referencia a la situación de riesgo a la que se ven expuestas las personas ante fenómenos o acontecimientos de orden externo. Resulta importante entender el carácter dinámico y multidimensional del concepto, en contraste con explicaciones estáticas que reducen la problemática a factores de pobreza y exclusión. Es decir, la vulnerabilidad social se nos presenta como el resultado de una relación dialéctica entre condiciones externas de impacto negativo y las respuestas de los actores sociales ante dichas condiciones.

Bajo esta perspectiva, González y Labandal (2008) consideran sustancial señalar que la vulnerabilidad de una familia no significa lo mismo que sus necesidades, las cuales poseen carácter de inmediatez. En este sentido es que las estrategias sociopolíticas tradicionales apuntan a satisfacer y aliviar esas carencias básicas de supervivencia, pero apenas

inciden en los factores de largo plazo que originan la vulnerabilidad, muchos de ellos estructurales.

Asimismo, la ausencia de factores protectores en la familia, entendida como déficit en la capacidad de sus integrantes para sobreponerse a las adversidades, aumenta la situación de vulnerabilidad social en el niño. Padres que no pueden responder proactivamente ante situaciones problemáticas, difícilmente puedan contener a sus hijos, abriendo posibilidades de acción orientadas al logro (Villalta Páucar, 2010).

Perazza (2009) agrega que, no se trata sólo de la ausencia de una figura parental de apoyo y sostén, sino que además, los niños y niñas deben asumir responsabilidades del mundo adulto, como por ejemplo trabajar, cuidar a los hermanos más pequeños o encargarse de los quehaceres domésticos.

5. 2. La escuela en contextos de vulnerabilidad social

El problema de la extraedad y la deserción afecta especialmente a los sectores más marginados de la sociedad, profundizando así las desigualdades y obstaculizando al desafío de la equidad. La probabilidad de concurrir a la escuela está determinada, en gran medida, por el grado de vulnerabilidad de la familia (López, 2002).

Sistemas familiares con estas características poseen una visión de la escuela muy especial, en la cual ésta pierde el valor de prioridad o necesidad. Y si los niños observan en su entorno familiar un declive en las expectativas de logro educativo y constatan el auge de desempleo y exclusión, aumenta el riesgo de fracaso académico y, en última instancia, de deserción escolar. (Ruiz Morón y Pachano, 2006; Sabuda, 2009).

Sin embargo, la apertura de la escuela al entorno y su sensibilidad a los problemas sociales de los niños que concurren a ella, constituye un factor que puede definir si la frontera socioeconómica se constituye también como frontera educativa. En este sentido, un hecho que afecta negativamente a la efectividad de la labor de la escuela en contextos como los descritos, es el bajo grado de pertenencia laboral y la falta de motivación, que a su vez genera alta rotación, de los maestros. Esto se debe a que los docentes se sienten sobreexigidos y, al mismo tiempo, poco reconocidos en el rol que desempeñan (López, 2002).

Capítulo IV: Materiales, método y procedimiento

IV. 1 Objetivos de la investigación:

- *Objetivo general:*

Explorar la relación existente entre variables vinculadas a la creatividad gráfica y a la flexibilidad cognitiva en niños con extraedad y sin extraedad de contextos socialmente vulnerables.

- *Objetivos Específicos:*

1. Analizar variables de la creatividad gráfica tales como la fluidez, flexibilidad y originalidad en los grupos de niños mencionados.
2. Describir y evaluar las características de la flexibilidad cognitiva en los mismos grupos.
3. Comparar la capacidad creadora y la flexibilidad cognitiva entre un grupo de escolares con extraedad y un grupo de escolares sin esta característica.

IV. 2 Método de la investigación:

El presente trabajo es de enfoque cuantitativo, en el marco de un estudio de tipo descriptivo-asociativo, ya que tiene como finalidad conocer la relación existente entre dos o más variables en un contexto particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). En este caso, el objetivo consiste en explorar la relación entre el concepto de extraedad, la creatividad y la flexibilidad cognitiva en alumnos de una escuela primaria de Mendoza.

Una vez definido el alcance de la investigación, se planifican las estrategias para llevarla a cabo. En este caso, se trabaja con un diseño no experimental del tipo transeccional, ya que el propósito es describir variables y analizarlas en un determinado momento.

IV. 3 Muestra:

El tipo de muestra es no probabilística seleccionada de manera intencional, ya que la elección de los sujetos no depende de la probabilidad, sino que se realiza en función de las características de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

Los sujetos con los cuales se lleva a cabo esta investigación son niños de 4to y 5to grado del nivel primario de la Escuela N° 1-674 Profesor Gerónimo Sosa, ubicada en el departamento Godoy Cruz de la provincia de Mendoza. Del total de la muestra, 18 niños son varones y 15 son mujeres.

Se eligió trabajar con alumnos de 4to y 5to grado escolar, debido a que la edad más adecuada para administrar las técnicas elegidas comprende el rango entre los 8 y los 12 años. Si bien en un primer momento también se planificó incluir a 6to grado en la investigación, la directora no autorizó trabajar con dicho curso.

IV. 4 Instrumentos de recolección de datos:

En cuanto a los instrumentos, para evaluar la flexibilidad cognitiva, se seleccionó el subtest de formación de conceptos de la batería III Cog Woodcock-Muñoz ya que se lo considera un test de gran utilidad, ampliamente incluido en investigaciones actuales.

Para estudiar la creatividad, se utilizó el test de creatividad gráfica de Marín-Ibáñez, debido a que es una técnica de aplicación colectiva y resulta motivadora al ser una tarea agradable para los niños, en la mayoría de los casos.

Asimismo, el trabajo de campo implicó, método esencial en toda investigación, realizar observaciones y anotaciones de campo. En cuanto a la observación, Hernández Sampieri et al. (2006) sostienen que “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo así como una reflexión permanente. Estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 587).

4.1 Subtest de formación de conceptos de la batería III Cog Woodcock-Muñoz

Desarrollado por Muñoz Sandoval, Woodcock, Mc. Grez & Mather, es una tarea de aprendizaje controlado y razonamiento categorial basado en los principios de la lógica inductiva, que consiste en presentarle al sujeto una serie de estímulos de la cual debe inferir la regla para cada ítem (Torrado Rodríguez, J. L. y Jaramillo-Moreno, R. A., 2012). Es de administración individual y se toma desde los 5 años hasta la adultez.

La tarea propuesta consiste en la resolución de una serie de rompecabezas gráficos compuestos por una hilera de círculos o cuadrados, los cuales varían en color (amarillo o rojo), tamaño (grande o pequeño) y cantidad (uno o dos). En los rompecabezas algunas figuras están encerradas y otras no. La persona debe identificar la regla que explica por qué los estímulos encerrados son diferentes de los no encerrados. Esta regla va incrementándose en dificultad a medida que se progresa en la tarea. Los 20 primeros rompecabezas siguen reglas que incluyen una sola categoría (Ej.: "...el dibujo encerrado se diferencia de los otros porque es rojo...") mientras que los demás implican reglas que combinan categorías en una estructura de inclusión (Ej.: "...porque es rojo y grande...") o exclusión (Ej.: "... porque es pequeño o amarillo..."). El sujeto no sólo debe identificar la regla adecuada para cada problema sino que debe utilizar su flexibilidad cognitiva para cambiar de regla cuando la tarea así lo requiera.

Cada rompecabezas correctamente resuelto se califica con 1 punto, caso contrario se otorga 0 punto.

4.2 Test de creatividad gráfica de Marín Ibáñez

Debido a la clase de sujetos seleccionados y a la disponibilidad de tiempo y lugar para llevar a cabo la investigación, se eligió una prueba de creatividad gráfica. Esta modalidad resulta más apropiada para trabajar con un grupo de niños dentro del contexto escolar.

En el presente trabajo, se administró a los niños el "Test de Diagnóstico de Creatividad Gráfica" de Ricardo Marín Ibáñez (1995). Esta técnica, inspirada en investigaciones de Torrance (Marín Ibáñez, 1995), permite explorar principalmente tres indicadores de la creatividad: originalidad, flexibilidad mental y fluidez (Morelato, Carrada e Ison, 2013).

La prueba consta de 7 figuras diferentes que se repiten cinco veces, dando un total de 35 estímulos (Morelato et al., 2013). Los estímulos cerrados de las tres primeras filas son fácilmente identificables con muchos objetos cotidianos, mientras que las otras tres filas son figuras abiertas de una línea continua integrada por rectas y curvas. La última fila de estímulos, los constituyen figuras rectas rotas en dos (Marín Ibáñez, 1995).

El tiempo para la realización del test es variable, siendo el tiempo mínimo de 10 minutos. En este caso, debido a que la técnica se administró a un grupo de niños de manera colectiva, se otorgó una duración de 40 minutos para su realización. De esta forma, se garantizó que el niño contará con el tiempo suficiente para poder contestar.

La consigna de la prueba 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”. Con el objetivo de asegurar que los niños hayan entendido la consigna, utilizando el primer estímulo de la primera fila (cuadrado), se realizó un dibujo (casa) a modo de ejemplo.

La evaluación del instrumento se realizó en función de 4 criterios: fluidez, flexibilidad, originalidad y síntesis.

En el siguiente apartado, se especifican los dibujos que no contabilizaron para ninguno de los cuatro criterios:

- Dibujos repetidos por el mismo niño.

- Cuando dibujó dentro del estímulo, pero no lo utilizo a éste.
- Cuando dibujó fuera del estímulo, ignorando por completo la figura presentada.
- Cuando dibujó lo mismo, pero con distintos nombres; sólo se contabiliza el primer dibujo.
- Cuando no se entiende ni el dibujo, ni el nombre que le otorgó.
- En el caso de que no dibuja nada, y sólo le coloca un nombre.

En cuanto a la fluidez, o productividad, se puntúa concediendo un punto a cada figura, excepto las repetidas por el mismo niño o las que no tienen significado alguno.

La flexibilidad se obtiene otorgando un punto por cada categoría utilizada. La lista original contiene once categorías. Sin embargo, en la presente investigación, luego de una revisión de los casos uno por uno, se decidió incluir una categoría más a las propuestas: Personajes animados. Calificarían para ésta, los dibujos animados, personajes de la ciencia ficción, personajes de cuentos, etc.

Asimismo, es algo muy común que los niños y niñas dibujen corazones. Siguiendo un criterio personal, se decidió incluir a todos los dibujos de corazones dentro de la categoría Objetos Espirituales, ya que se consideró que para un niño, el corazón tiene una connotación más emocional. Sumado a que el dibujo en todos los casos no coincide con la parte del cuerpo humano.

A continuación se detalla la lista definitiva para clasificar las respuestas:

- I. Seres vivos (hombres, animales...)

- II. Alimentos (dulces...)
- III. Objetos personales (vestidos, joyas...)
- IV. Construcción y accesorios (edificios, mobiliario, decoración...)
- V. Diversiones (juegos, deportes)
- VI. Símbolos (números, letras, banderas, monedas...)
- VII. Objetos espirituales (de la religión, del arte, corazones...)
- VIII. Técnico-científicos (herramientas, electrodomésticos, radar...)
- IX. Objetos escolares (pupitres, lápices, gomas...)
- X. Tráfico (barcos, automóviles, aviones, señales de tráfico...)
- XI. Naturaleza (sol, luna, montañas, mar...)
- XII. Personajes animados (dibujos animados, personajes de ciencia ficción...)

Para puntuar la originalidad, se califican los dibujos inusuales, diferentes a los demás y/o poco frecuentes. La puntuación se concede en razón de la menor frecuencia con que aparece en el conjunto.

Obtener el puntaje de originalidad implicó, en primer lugar, realizar un análisis de las frecuencias de los objetos graficados por los niños, ordenándolos de menor a mayor. Luego, se efectuó un análisis estadístico en función de las medidas de posición (cuartiles). De esta manera, 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 que fueron 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 dieron puntuación, es decir fueron los que se consideran menos originales.

Por último, respecto al criterio de síntesis, se concedió un puntaje extra (tres puntos) a los niños que fundieron dos o más estímulos y le dieron una articulada unidad, es decir, utilizaron más de un estímulo para realizar un solo dibujo, por ejemplo una casa o un auto.

IV. 5 Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se eligió la escuela N° 1-674 Profesor Gerónimo Sosa, ubicada en el departamento Godoy Cruz de la provincia de Mendoza. En función de los objetivos de investigación, se decidió trabajar con los niños de 4to y 5to grado. Tanto la observación como la administración de las técnicas se realizaron en los ambientes naturales, es decir, durante la jornada escolar. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2014.

Resulta de gran importancia planificar el ingreso a la institución elegida, ya que del éxito con que se logre, dependerá la recolección de los datos. Teniendo en cuenta esta premisa fundamental, en primer lugar, se contactó a la directora de la escuela, con quien se llevó a cabo una serie de encuentros. Se le entregó un informe con el proyecto de investigación, como así también una copia de las técnicas que se iban a administrar.

Una vez obtenida la autorización para ingresar al ambiente, se realizó una reunión informativa con las docentes a cargo de 4to y 5to grado, para explicar en qué consistía el trabajo. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado a los padres, como así también se les dio a los chicos la posibilidad de participar o no en el estudio.

La recolección de las autorizaciones firmadas por los padres resultó ser una ardua tarea, ya que en algunos casos los niños perdían la hoja, y en otros, los padres no completaban correctamente el consentimiento.

Posteriormente, cuando se recibieron el total de las autorizaciones, se procedió con la administración grupal de la técnica de creatividad gráfica.

Luego, se evaluaron las técnicas administradas a los niños de la muestra, y se procedió a realizar el análisis estadístico de los datos.

Para finalizar el trabajo de campo, se realizó una devolución a las docentes y a la directora del establecimiento. Respecto a los niños, para darle un cierre al proceso y a manera de agradecimiento por su participación, se planificó un taller de arte.

El objetivo fue crear una actividad artística que fomentará la creatividad, vinculada al reciclado de materiales. El taller se dividió en dos momentos, con una duración total de tres horas.

La consigna principal consistió en construir un títere con una bolsa de papel madera, utilizando una amplia variedad de materiales: temperas, fibras, papel crepe, papel glasé, brillantina, tijeras y plasticola. Se hizo hincapié en la importancia del desarrollo de la actividad, y no del aspecto final del títere. A medida que iban terminando, se le pedía a cada niño que describiera cómo había realizado su producción y cómo se había sentido.

Por último, se les explicó cuán valioso es trabajar desde la creatividad, evitando estereotipos para así fomentar la interpretación personal; destacando la posibilidad de hacerlo en sus propios hogares a través del reciclaje.

IV. 6 Procedimiento estadístico

El análisis estadístico de los resultados se efectuó utilizando el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 19.0.

En primer lugar, para trabajar con las variables, tanto del test de creatividad como del subtest de formación de conceptos, 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.

Una vez elaborados los rangos, se procedió a realizar un análisis descriptivo univariado de los resultados. Asimismo, se llevó a cabo un análisis bivariado mediante la prueba R de Pearson. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney (análogo no paramétrico de la prueba t de diferencia entre medias) para detectar diferencias significativas. Por último, para el análisis asociativo se utilizó la prueba de Chi cuadrado y coeficiente tau b de Kendall para variables de nivel de medición ordinal. Se fijó un nivel alfa de significación equivalente de .05.

Capítulo V: Presentación de resultados

V. Presentación de resultados

A continuación se describen y analizan los resultados obtenidos en la presente investigación en función de los objetivos propuestos. Consecuentemente, se expondrán las tablas de mayor relevancia para el análisis de los datos.

Análisis univariado

Tabla 1

*Indicadores sociodemográficos del **grupo completo** de niños, analizados según frecuencia y porcentaje.*

Características sociodemográficas		F	%	M	DS
Sexo	Varones	18	55		
	Mujeres	15	45		
Edad	De 9 a 10	18	55	10.55	0.91
	De 11 a 12	15	45		
Presencia de extraedad	SIN	20	61		
	CON	13	39		

En la tabla 1 se observan los principales indicadores demográficos de la muestra completa de niños evaluados. En relación al género, se aprecia que del total de la muestra, el 55% (n=18) son varones y el 45% (n=15) son mujeres.

Con respecto a la edad de los participantes, el 55% (n=18) de los niños se ubican en el rango de edad de 9 a 10 años, mientras que el 45% (n=15) de los niños se encuentran en el rango de 11 a 12 años. La media para la variable edad fue de $X = 10.55$ (DS = 0.91).

Por último, se observa que del total de alumnos evaluados, el 39% de la muestra (n=13) presentan extraedad, mientras que el 61% (n=20) no se encuentra en situación de extraedad.

Análisis descriptivo

Uno de los objetivos propuestos de estudio consistió en analizar la creatividad gráfica en un grupo de escolares con y sin extraedad. Las tablas 2, 3, y 4, y el gráfico 1 muestran los indicadores de la técnica de creatividad gráfica que se utilizaron para la evaluación del grupo completo de niños previamente mencionado.

Tabla 2

*Distribución por frecuencia y porcentaje de la **variable fluidez** según el test de creatividad gráfica para el grupo completo de niños evaluados. Análisis por rango.*

Presencia de extraedad en el niño		f	%
SIN EXTRAEDAD	Bajo	3	15%
	Medio	10	50%
	Alto	7	35%
	Total	20	100%
CON EXTRAEDAD	Bajo	4	31%
	Medio	5	38%
	Alto	4	31%
	Total	13	100%

Tabla 3

*Distribución por frecuencia y porcentaje de la **variable flexibilidad** según el test de creatividad gráfica para el grupo completo de niños evaluados. Análisis por rango.*

Presencia de extraedad en el niño		f	%
SIN EXTRAEDAD	Bajo	1	5%
	Medio	12	60%
	Alto	7	35%
	Total	20	100%
CON EXTRAEDAD	Bajo	2	15.4%
	Medio	6	46.2%
	Alto	5	38.4
	Total	13	100%

Tabla 4

*Distribución por frecuencia y porcentaje de la **variable originalidad** según el test de creatividad gráfica para el grupo completo de niños evaluados. Análisis por rango.*

Presencia de extraedad en el niño		f	%
SIN EXTRAEDAD	Bajo	4	20%
	Medio	10	50%
	Alto	6	30%
	Total	20	100%
CON EXTRAEDAD	Bajo	4	31%
	Medio	6	46%
	Alto	3	23%
	Total	13	100%

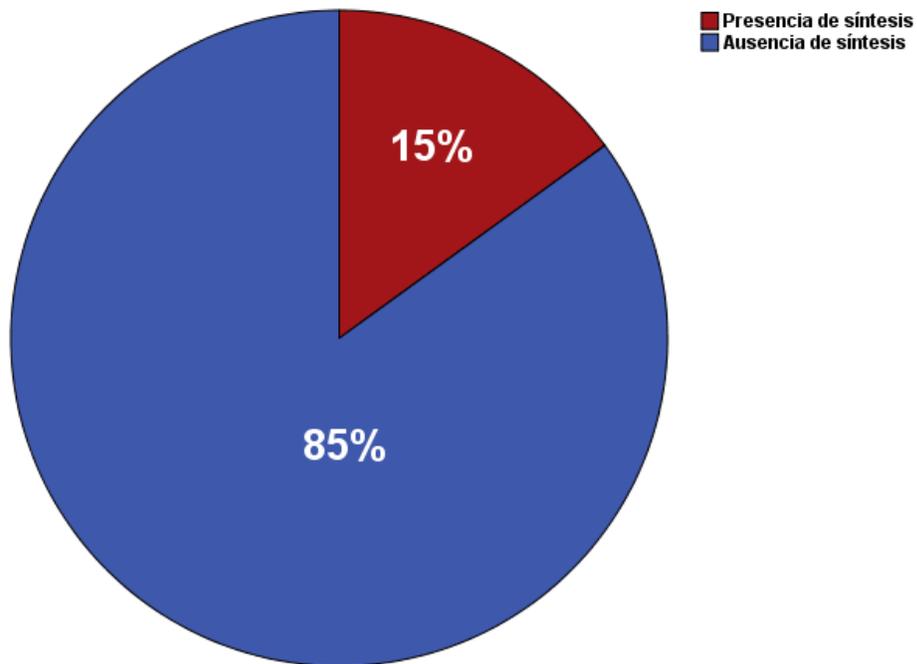
Test de creatividad: Síntesis

Gráfico 1: Distribución por porcentaje de la variable síntesis según el test de creatividad gráfica para el **grupo de niños sin extraedad**. Este indicador se puntúa cuando el niño integra dos o más estímulos en un solo dibujo. En este estudio se otorgó 3 puntos por dibujo realizado con estas características.

Como puede observarse, en las tablas 2, 3 y 4, para las tres variables del test de creatividad gráfica los mayores porcentajes se concentran en los rangos medios. Por otra parte, en la variable síntesis del mismo test para el grupo de alumnos sin extraedad (ver gráfico 1), el 85% de los niños presentaron ausencia del indicador de síntesis.

En el segundo objetivo de investigación se propuso describir y evaluar la flexibilidad cognitiva en el grupo de niños previamente mencionado. A continuación se expone una tabla que presenta los resultados del subtest de formación de conceptos para la muestra completa de niños evaluados.

Tabla 5

*Distribución por frecuencia y porcentaje de la variable **flexibilidad cognitiva** según el subtest de formación de conceptos para el grupo completo de niños evaluados. Análisis por rango.*

Presencia de extraedad en el niño		f	%
SIN EXTRAEDAD	Bajo	5	25%
	Medio	9	45%
	Alto	6	30%
	Total	20	100%
CON EXTRAEDAD	Bajo	2	15%
	Medio	7	54%
	Alto	3	23%
	Total	12	92%
	Datos perdidos	1	8%

Como puede observarse en la tabla 5, el mayor porcentaje de la muestra completa de alumnos evaluados se ubica en el rango medio y alto de la variable de flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos, mientras que sólo el 25% para el grupo de niños sin extraedad y el 15% para el grupo de alumnos con extraedad obtuvo un puntaje bajo en mencionada variable.

Tabla 6

*Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad y flexibilidad cognitiva en la **muestra completa** de niños evaluados.*

CREATIVIDAD	M	DS
Fluidez	16.79	6.51
Flexibilidad	7.42	2.14
Originalidad	28.06	11.89
Síntesis	0.27	0.88
FLEXIBILIDAD COGNITIVA	16.79	6.51

N=33

En la tabla 6 se observan los estadísticos descriptivos de las variables de creatividad y de flexibilidad cognitiva de la muestra completa de alumnos (N=33). Con respecto a las variables de creatividad, la media para la variable fluidez fue de $X = 16.79$ (DS = 6.51), para la variable de flexibilidad fue de $X = 7.42$ (DS=2.14), para la variable de originalidad fue de $X = 28.06$ (DS = 11.89) y para la variable de síntesis fue de $X = 0.27$ (DS = 0.88). Por

último, la media para la variable de flexibilidad cognitiva fue de $X = 16.79$ (DS= 6.51).

Análisis bivariado

A continuación se presenta el análisis bivariado a los fines de cumplir con el tercer objetivo de la investigación y comparar los niños con y sin extraedad en las variables evaluadas

Tabla 7

*Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad y flexibilidad cognitiva en niños/as **con extraedad y sin extraedad**.*

Variables evaluadas	M	
	Sin extraedad	Con extraedad
Creatividad		
Fluidez	17.85 (6.25)	15.15 (6.80)
Flexibilidad	7.65 (1.95)	7.08 (2.43)
Originalidad	28.80 (11.29)	26.92 (13.12)
Síntesis	0.45 (1.1)	0 (0)
Flexibilidad cognitiva		
Formación de conceptos	20.10 (6.89)	20.08 (5.37)

Tabla 8

Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes: creatividad y flexibilidad cognitiva en niños/as con extraedad y sin extraedad.

Variables evaluadas	RANGO PROMEDIO		U	P
	SIN EXTRAEDAD	CON EXTRAEDAD		
Creatividad				
Fluidez	18.43	14.81	101.50	0.29
Flexibilidad	17.80	15.77	114.00	0.55
Originalidad	17.23	16.65	125.50	0.87
Síntesis	17.98	15.50	110.50	0.15
Flexibilidad Cognitiva				
Formación de conceptos	15.78	16.41	105.50	0.85

Como puede observarse en la tabla 8, no existen diferencias significativas en las variables de creatividad y de flexibilidad cognitiva entre los alumnos que presentan extraedad y los alumnos que no presentan extraedad. Sin embargo, puede señalarse que los niños sin extraedad muestran puntajes más altos que los niños con extraedad, especialmente en la variable de síntesis.

Análisis asociativo

A continuación se trabajaron las variables a modo de rangos y se aplicaron pruebas de chi cuadrado a los fines de observar la existencia de algún tipo de relación entre las variables siguiendo los objetivos planteados en esta investigación.

Tabla 9

*Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva y la variable flexibilidad del test de creatividad gráfica para el **grupo completo** de niños evaluados.*

Flexibilidad gráfica (Indicador test de creatividad gráfica)	Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)			
	Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	28.6% (2)	0% (0)	11.1% (1)	9.4% (3)
Medio	57.1% (4)	68.8% (11)	22.2% (2)	53.1% (17)
Alto	14.3% (1)	31.3% (5)	66.7% (6)	37.5% (12)
Total	100% (7)	100% (16)	100% (9)	100% (32)

$\chi^2 = 9.869$ $p < .043$ Tau $b = .374$

La presente tabla señala que existe una asociación significativa entre la variable flexibilidad cognitiva (subtest formación de conceptos) y la variable flexibilidad del test de creatividad gráfica. Se puede observar como dato destacable que el 66,7% de los niños ubicados en el rango alto de flexibilidad cognitiva, también obtuvieron un alto puntaje en la variable de flexibilidad del test de creatividad gráfica, lo cual indica la relación existente entre ambas variables.

Tabla 10

*Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva y la variable síntesis del test de creatividad gráfica para el **grupo completo** de niños evaluados.*

Flexibilidad cognitiva	Síntesis		
	SI	NO	Total
Bajo	0% (0)	24.1% (7)	21.9% (7)
Medio	33.3% (1)	51.7% (15)	50.0% (16)
Alto	66.7% (2)	24.1% (7)	28.1% (9)
Total	100% (3)	100% (29)	100% (32)

$\chi^2 = 2.656$ $p < .265$ Tau b= .264

Al analizar la tabla 10 se puede observar que si bien no hubo asociaciones significativas, se aprecia que el 66,7% de los niños que integraron dos o más estímulos en un solo dibujo en el test de creatividad gráfica (indicador de síntesis), presentaron también un alto puntaje en el subtest de formación de conceptos.

En las tablas que se presentan a continuación, se observa el análisis asociativo entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y las variables fluidez, flexibilidad gráfica y originalidad del test de creatividad gráfica. En las tablas 11, 13 y 15 se muestra el análisis para el grupo de niños/as sin extraedad, mientras que las tablas 12, 14 y 16 presentan los resultados para el grupo de alumnos/as con extraedad.

Tabla 11

Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable fluidez del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as sin extraedad.

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Fluidez (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	66.7% (2)	20% (2)	14.3% (1)	25.0% (5)
Medio	33.3% (1)	40.0% (4)	57.1% (4)	45.0% (9)
Alto	0.0% (0)	40.0% (4)	28.6% (2)	30.0% (6)
Total	100% (3)	100% (10)	100% (7)	100% (20)

$\chi^2 = 4.119$ $p < .390$ Tau b= .216

Tabla 12

*Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable fluidez del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as **con extraedad**.*

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Fluidez (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	25.0% (1)	25.0% (1)	0.0% (0)	16.7% (2)
Medio	50.0% (2)	50.0% (2)	75.0% (3)	58.3% (7)
Alto	25.0% (1)	25.0% (1)	25.0% (1)	25.0% (3)
Total	100% (4)	100% (4)	100% (4)	100% (12)

$\chi^2 = 1.286$ $p < .864$ Tau b = .135

Como puede apreciarse en las tablas 11 y 12, no existe una asociación que resulte significativa entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable fluidez del test de creatividad gráfica, tanto para el grupo de alumnos sin extraedad (ver tabla 11), como así también para el grupo con extraedad (ver tabla 12). Sin embargo, puede destacarse que el número de niños sin extraedad que presentan un rango bajo en la variable fluidez del test de creatividad gráfica,

también muestran un bajo nivel en el subtest de flexibilidad cognitiva (ver tabla 11).

Tabla 13

Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable flexibilidad gráfica del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as sin extraedad.

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Flexibilidad gráfica (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	100.0% (1)	25.0% (3)	14.3% (1)	25.0% (5)
Medio	0.0% (0)	58.3% (7)	28.6% (2)	45.0% (9)
Alto	0.0% (0)	16.7% (2)	57.1% (4)	30.0% (6)
Total	100% (1)	100% (12)	100% (7)	100% (20)

$\chi^2 = 6.646$ $p < .156$ Tau b = .416

Tabla 14

*Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable flexibilidad gráfica del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as **con extraedad**.*

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Flexibilidad gráfica (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	50.0% (1)	20.0% (1)	0.0% (0)	16.7% (2)
Medio	0.0% (0)	80.0% (4)	60.0% (3)	58.3% (7)
Alto	50.0% (1)	0.0% (0)	40.0% (2)	25.0% (3)
Total	100% (2)	100% (5)	100% (5)	100% (12)

$\chi^2 = 5.971$ $p < .201$ Tau b= .326

En las tablas 13 y 14 se examina la relación entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable flexibilidad gráfica del test de creatividad gráfica, por un lado, para el grupo de alumnos sin extraedad (ver tabla 13), y por otro, para el grupo de alumnos con extraedad (ver tabla 14). Como puede observarse, no existe una asociación significativa entre mencionadas variables tanto para el grupo de niños sin extraedad, como así también para el grupo de niños con extraedad.

Tabla 15

Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable originalidad del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as **sin extraedad**.

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Originalidad (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	50.0% (2)	20.0% (2)	16.7% (1)	25.0% (5)
Medio	50.0% (2)	40.0% (4)	50.0% (3)	45.0% (9)
Alto	0.0% (0)	40.0% (4)	33.3% (2)	30.0% (6)
Total	100% (4)	100% (10)	100% (6)	100% (20)

$\chi^2 = 2.933$ $p < .569$ Tau b= .237

Tabla 16

*Prueba de chí cuadrado (χ^2) entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable originalidad del test de creatividad gráfica en el grupo de niños/as **con extraedad**.*

Flexibilidad cognitiva (Subtest formación de conceptos)	Originalidad (Indicador test de creatividad gráfica)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	25.0% (1)	20.0% (1)	0.0% (0)	16.7% (2)
Medio	50.0% (2)	60.0% (3)	66.7% (2)	58.3% (7)
Alto	25.0% (1)	20.0% (1)	33.3% (1)	25.0% (3)
Total	100% (4)	100% (5)	100% (3)	100% (12)

$\chi^2 = 0.919$ $p < .922$ Tau b= .159

Como puede apreciarse en las tablas 15 y 16, los resultados no arrojaron una asociación significativa entre la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos y la variable originalidad del test de creatividad gráfica en ambos grupos de niños/as evaluados.

Capítulo VI: Discusión de resultados

VI. Discusión de resultados

A continuación se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior. En función de los objetivos planteados en esta investigación, se analizan y comparan variables vinculadas a la flexibilidad cognitiva y a la creatividad gráfica en un grupo de escolares con extraedad y sin extraedad.

En primer lugar, se realizó una descripción de los principales indicadores demográficos de los niños que participaron en el presente estudio. Como se puede observar, del total de alumnos evaluados, 55% son varones y 45% mujeres. Con respecto a la condición de repetidor/a, el 39% de la muestra se encuentra en situación de extraedad.

Ruiz Morón y Pachano (2006), consideran que la extraedad es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar y la edad cronológica. Se corre el riesgo de que la escuela catalogue a los niños repitentes como desviados de la norma, sometiéndolos al perverso juego entre la inclusión y la exclusión escolar.

En esta misma línea, López (2002, 30) sostiene que “el fracaso escolar es considerado por el ámbito académico como un fenómeno complejo originado en la desigualdad social, pero reforzado por ciertas condiciones escolares que tienden muchas veces a reproducirla inconscientemente. En este sentido es que es posible construir estrategias para resistirla o al menos atenuarla”.

Respecto a lo planteado en el párrafo anterior, a partir del trabajo de campo realizado en la escuela Profesor Gerónimo Sosa, se pudo apreciar que el rendimiento académico es sólo una arista de la problemática de los

13 niños en situación de extraedad. El cansancio y la falta de motivación de los docentes, las fallas en la comunicación entre supervisores, directores y el resto del personal de la escuela, la ausencia de expectativas en todos los niveles (en docentes, directores, padres e incluso en los propios alumnos) en correspondencia con la estigmatización del niño repetidor, son factores característicos de la institución, que parecen retroalimentar positivamente el fenómeno de la extraedad.

Asimismo, se observó que la presencia de niños con extraedad no sólo dependía del resultado escolar del alumno. Demandas políticas a las cuáles debía responder la escuela (número máximo de repitentes por curso) o exigencias por parte de los padres para que sus hijos aprueben el año escolar, parecían influir en el momento de determinar los alumnos que estaban o no en condiciones de aprobar el año lectivo.

En segundo lugar, atendiendo al primer objetivo de investigación, se realizó un análisis de las variables de creatividad gráfica en ambos grupos de niños. Se pudo observar que la mayoría de los escolares se concentró en el rango medio de las variables de fluidez, flexibilidad y originalidad. Asimismo, sólo un porcentaje muy pequeño de la muestra presentó el indicador de síntesis de la creatividad. Garaigordobil (1996) definen a este indicador como la capacidad de integrar en una unidad significativa superior estructuras gráficas autónomas. Por su parte, Marín Ibáñez (1995), postula que sólo unos pocos alumnos presentan esta capacidad de síntesis.

Por otra parte, un dato importante a resaltar es que, si bien no hubo relaciones significativas entre la variable síntesis (indicador de test de creatividad gráfica) y la variable flexibilidad cognitiva (indicador del subtest formación de conceptos), se puede observar que la mayoría de los alumnos

que integró varios estímulos en un solo objeto, también presentó un alto puntaje en la técnica de flexibilidad cognitiva.

Estos resultados se corresponden con los estudios de Barkley (1997, en Sánchez-Carpintero y Narbona, 2004), quien postula que el control inhibitorio es el proceso cognitivo sobre el que pivotan las funciones ejecutivas, incluida la flexibilidad cognitiva. Asimismo, considera requisito indispensable para el correcto ejercicio de este control, a la capacidad de síntesis del sujeto.

Respecto al segundo objetivo de investigación, que consistió en describir y evaluar las características de la flexibilidad cognitiva en los alumnos, se observó que la mayor parte de la muestra completa de niños evaluados (tanto para el grupo de niños con extraedad como para el grupo de niños sin extraedad) se concentra en el rango medio y alto de mencionada variable. Estos hallazgos se encuentran dentro de lo esperable, ya que como plantea Pineda (2000), el período de mayor desarrollo de la función ejecutiva ocurre entre los seis y los ocho años de edad, y en este sentido los resultados se distribuyen a modo del promedio.

Por otra parte, en referencia al análisis de la flexibilidad cognitiva por medio del subtest formación de conceptos en relación a las variables de la creatividad gráfica, se pudo apreciar como dato destacable que el 66,7% de los niños ubicados en el rango alto de flexibilidad cognitiva, también obtuvieron un alto puntaje en la variable de flexibilidad del test de creatividad gráfica.

Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es pequeño, ya que la directora autorizó sólo a 4to y a 5to grado para participar en el estudio, y que la prueba estadística no paramétrica de chí cuadrado (χ^2) es muy

sensible al número de sujetos, obtener asociaciones entre la variable flexibilidad cognitiva y la variable flexibilidad creativa resulta un dato importante para analizar.

Es probable que estos alumnos, al margen de que presenten o no extraedad, posean la capacidad para cambiar un criterio de selección sin perseverar con el criterio anterior, corregir sus errores y modificar el desarrollo de la actividad de acuerdo a los cambios en las condiciones internas y/o externas (Etchepareborda, 2005 citado en Paiva Barón et al., 2009). Es la flexibilidad mental entendida como opuesta a la rigidez, a lo monótono o repetitivo (Marín Ibáñez, 1995).

Siguiendo con lo expuesto, podemos decir que esto nos permite pensar que la flexibilidad cognitiva, función ejecutiva primordial del sujeto para resolver problemas y responder adaptativamente a los cambios del entorno como así también a las propias exigencias internas (Ochoa Angrino et al., 2006; Ison y Coni, 2009), se puede estimular de distintas maneras, una de ellas es a través de tareas que pongan en juego la creatividad desde un espacio que estimule la flexibilidad por medio del arte y/o de actividades lúdicas. En este sentido, trabajar la creatividad a través de diversas tareas no siempre estructuradas podría favorecer el desarrollo de otras funciones cognitivas y ejecutivas de modo indirecto, ya que en la medida que los niños desarrollen aspectos creativos, asimismo podrían generar otras capacidades tales como las de pensar diversas soluciones a un problema o analizar distintas opciones de respuesta, base del pensamiento flexible.

Una vez obtenidos los resultados al analizar la asociación entre las variables del test de creatividad gráfica y la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos, se procedió a examinar la misma

relación, pero de manera independiente para cada grupo, es decir, por un lado para el grupo con extraedad y, por el otro, para el grupo sin extraedad.

En las tablas 7, 9 y 11 puede observarse la relación entre las variables fluidez, flexibilidad gráfica y originalidad del test de creatividad gráfica y la variable flexibilidad cognitiva del subtest de formación de conceptos para el grupo de niños sin extraedad. Si bien no se visualizan asociaciones significativas, es oportuno destacar que un importante porcentaje de la muestra ubicado en el rango bajo de flexibilidad cognitiva, también obtuvo un puntaje bajo en las variables de creatividad. En consecuencia, puede pensarse como posible hipótesis que este porcentaje de niños tiene dificultades para adaptarse a los cambios de su entorno, debido a que probablemente no puedan considerar distintos puntos de vistas para analizar lo que sucede a su alrededor, lo cual limita su capacidad para generar respuestas, es decir, su productividad. Del mismo modo, los alumnos repetidores (tabla 8, 9 y 10) tampoco exhibieron asociaciones significativas entre las variables de creatividad gráfica y la variable de flexibilidad cognitiva.

En conexión con lo mencionado anteriormente y en relación al tercer objetivo, al comparar la capacidad creadora y la flexibilidad cognitiva en ambos grupos por medio de la prueba U de Man Whitney, se observó que no existieron diferencias significativas. Por lo tanto, lo expuesto tanto en los resultados de asociación como en los de diferencia entre rangos promedios nos está señalando, al menos para esta muestra, que la condición de extraedad no señala un aspecto significativo en relación a las variables estudiadas. Esto resulta interesante puesto que muchas veces la extraedad rotula a los sujetos como “con dificultades” debido a que han repetido de

grado. De esta manera, podemos pensar que en nuestro estudio ambos grupos pueden desarrollar potencialidades similares.

Estos resultados coinciden con otros estudios en donde las correlaciones entre la creatividad y el rendimiento académico suelen ser positivas pero bajas, lo que indica que la escuela premia más el pensamiento convergente (Marín Ibáñez, 1995). Al hablar de pensamiento convergente, nos referimos a la capacidad de la persona para percibir y procesar la información utilizando el razonamiento lógico, mientras que el término pensamiento divergente se relaciona con el de creatividad y de flexibilidad mental (Fernández Fernández y Peralta López, 1998).

Fuentes y Torbay (2004) consideran que, dentro del paradigma de potencialidad, el fin de las escuelas debe ser configurarse como un espacio para el enriquecimiento y la posibilidad de descubrir nuevas formas de crear. De igual modo, insisten en la necesidad de trabajar la creatividad desde los primeros años de escolarización.

Asimismo, Duarte Briceño (2003, 6) agrega “la creatividad es una formación para el afrontamiento de situaciones presentes y futuras a lo largo de nuestra evolución de vida, conformándose en una de nuestras protecciones ante el daño, ante la adversidad o ante cualquier evento que produzca dolor en el ser humano”.

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

Capítulo VII: Conclusiones

VII. Conclusiones

En la presente investigación, se abordó la temática de la creatividad y de la flexibilidad cognitiva. El objetivo del trabajo consistió en el análisis y la exploración de estas variables en un grupo de escolares con y sin extraedad, inmersos en un contexto socialmente vulnerable.

Los resultados de este estudio, en lo que se refiere a la capacidad creadora del niño y su flexibilidad cognitiva, señalaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos evaluados. Si bien esto, por un lado, puede deberse a las características de la muestra utilizada, la cual fue pequeña por circunstancias institucionales; por otro lado, puede pensarse a modo de hipótesis que los niños con extraedad cuentan con tantos recursos vinculados a la creatividad como los niños sin extraedad, los cuales no parecen ser lo suficientemente apreciados a la hora de las evaluaciones escolares. En este sentido, resulta interesante reflexionar acerca de la manera de considerar al aprendizaje del niño, es decir, cuál es el valor otorgado a la flexibilidad del pensamiento, a la habilidad de ser sensible a los problemas y a la producción de ideas inusuales, en el momento de evaluar al alumno.

De esta manera, un primer camino consiste en centrar el foco de atención en el rol del docente, quien como parte del sistema educacional tiende a valorar en primer lugar el rendimiento escolar con una forma de evaluación generalmente unívoca, en detrimento de otros aspectos tales como la creatividad (Getzels y Jackson, 1962 citados en Sternberg y O'Hara, 2005; Lowenfeld, 1973; Garaigordobil Landazabal y Pérez

Fernández, 2002). Sin embargo, este recurso puede ser un potenciador indirecto del desarrollo y del rendimiento.

En razón de ello, surge la necesidad de una formación de los maestros que incluya una práctica pedagógica reflexiva. Es decir, que el docente comprenda que el valor está en el proceso y no solo en el resultado, ya que si acotamos la evaluación al producto terminado, no sólo corremos el riesgo de pasar por alto ciertos recursos presentes en el niño, sino también de estigmatizarlo (Lowenfeld y Brittain, 1992; Ruiz Morón y Pachano, 2006).

Sin embargo, con respecto a lo planteado en el párrafo anterior, el trabajo de los docentes no resulta una tarea sencilla. A partir de las entrevistas realizadas, los maestros manifestaron una amplia variedad de dificultades que deben enfrentar en el día a día, dentro de la escuela, que les consumen energía, tiempo y motivación para dedicarle a otras actividades destinadas a mejorar la enseñanza. A saber, dificultades vinculadas con un contexto socialmente vulnerable, enmarcado en una política de estado que no logra garantizar una educación de calidad para todos. En consecuencia, la maestra debe enfrentar a una mamá que le exige aprobar a su hijo, debe responder a directivas que determinan una cantidad límite de alumnos repitentes por grado, tiene que ser capaz de contener a niños que se encuentran en situación de riesgo y desamparo, e incluso, en época de receso, se debe ocupar de reparar el establecimiento educativo.

Bajo esta perspectiva, se propone un segundo camino, que ya no tiene como protagonista sólo al educador, sino al niño y su capacidad creadora. La creatividad no puede ni debe ser entendida como un atributo

personal que tenemos o no tenemos. La creatividad es un proceso no acabado, que depende tanto de las características personales del sujeto, como de las condiciones del entorno que la favorecen u obstaculizan (Elisondo y Donolo, 2011).

Siguiendo esta misma línea, y en función de las particularidades del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, es de vital importancia entender a la creatividad no sólo como una cuestión de desarrollo personal equilibrado, sino también como una herramienta con la cual cuenta el ser humano ante situaciones adversas, constituyéndose como una fuerza protectora (Fuentes Ramos y Torbay, 2004), es decir, como un factor resiliente.

Luego de participar en diversas actividades escolares organizadas por la institución (clases de música, de gimnasia y de dibujo, actos escolares, ferias), como así también a partir del taller de arte que realicé para los alumnos, se pudo constatar que adoptar una actitud cariñosa, paciente y esperanzadora para trabajar con el niño, genera sentimientos de seguridad y de estima en el mismo, lo cual incrementa su compromiso y favorece su desempeño en las tareas.

Por otra parte, es importante destacar los beneficios que conllevó la oportunidad de generar espacios para que se relacionen niños de distinto grado escolar. Si bien la directora autorizó sólo a 4to y a 5to grado para participar en el estudio, en los recreos fue posible conocer e interactuar con el resto de los alumnos de la escuela. Así, por medio de actividades recreativas, se estimuló a los niños a que jugarán todos juntos, sin importar si eran compañeritos o no. Esto permitió que aprendieran e integraran

distintas maneras de pensar y de sentir, como así también a respetar al otro y a las reglas del juego.

De la misma forma, Bronfenbrenner (1970, citado en Lowenfeld, 1973) advierte que cuando los niños se relacionan solamente con los de su misma edad, pierden oportunidades de aprender esquemas de cooperación e interés mutuo, aumentando el riesgo de alejamiento, indiferencia y violencia.

Una observación a realizar de la presente investigación consiste en que la muestra, al ser tan pequeña, limita la posibilidad de extrapolar los resultados a la población en general. Sin embargo, se sugiere continuar el estudio ampliando el tamaño de la muestra para poder apreciar más confiablemente la influencia de la creatividad y de la flexibilidad cognitiva en los niños que presentan extraedad.

Para finalizar, a partir del planteamiento inicial del problema, del ingreso a la institución, del trabajo de campo y del análisis de los resultados con la consecuente elaboración de conclusiones, invito a reflexionar y pensar estrategias educativas distintas a las convencionales para abordar la problemática de la extraedad.

¿Por qué no empezar a trabajar desde la educación artística o desde el juego creativo para que el niño logre aprendizajes significativos? Se trata de encontrar otros caminos para llegar a los resultados cognitivos deseados, caminos que impliquen un compromiso personal por parte del niño, que inviten a pensar diferente y en donde se priorice el proceso más allá del resultado.

Desde la propia experiencia realizada, se propone darle la posibilidad al niño, ya sea estigmatizado como repitente o excluido por su realidad social, de recuperar y potenciar sus recursos por medio del arte y el juego, de expresar sus sentimientos y miedos, y de relacionarse con el otro desde un lugar más adaptativo.

Por consiguiente, es importante apuntar que desde nuestro lugar como psicólogos y promotores de la salud mental, podemos habilitar espacios y ofrecer herramientas que acompañen y fortalezcan la labor del docente en estos contextos, a los fines de brindarle al niño la posibilidad de recuperar sus capacidades, aquello que si hace bien. La propuesta consiste en diseñar y planificar actividades distintas a las que se vienen realizando dentro de la institución, que al incluirlas dentro del currículo escolar, generen un reencuentro entre los alumnos y su docente, entre el arte y el conocimiento.

A modo de cierre, considero que la presente investigación ha sido una experiencia sumamente enriquecedora, la cual me brindó la oportunidad de pensar y actuar desde el rol de psicóloga. En este sentido, especialmente me posibilitó considerar la problemática de la extraedad y de la vulnerabilidad social desde otro punto de vista, uno más optimista y posibilitador tanto para el niño como para el docente.

Para finalizar, quisiera dejar una cita...

“Cada segundo de vida es un momento nuevo y único en el universo, un momento que nunca se repetirá. ¿Y qué les enseñamos a nuestros hijos? Les enseñamos que dos y dos son cuatro, y que París es la capital de Francia. ¿Cuándo les vamos a enseñar también lo que son? Deberíamos decirles a cada uno de ellos:

¿Sabes quién eres? Eres una maravilla. Eres único. En todos los años que han pasado, nunca ha habido otro niño como tú. Tus piernas, tus brazos, tus dedos, la forma en que te mueves. Quizá te conviertas en un Shakespeare, un Miguel Ángel, o un Beethoven. Tienes la capacidad para hacer cualquier cosa. Si, eres una maravilla. Debes trabajar, todos debemos trabajar, para hacer al mundo digno de sus niños.”

(Picasso, 1948)

Referencias bibliográficas

- Albanesi de Nasetta, S.; Garelli, V. y Masramon, M. (2009). Relación entre estilos de personalidad y flexibilidad cognitiva en estudiantes de psicología. *Alternativas en Psicología*, 14(20), 1-13.
- Ardilla, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, (8)1, 1-21.
- Arreguín Rocha, V. M. (2008). El Test de Pensamiento Creativo de Torrance y el promedio escolar de estudiantes universitarias. *UARICHA*, 11, 7-16.
- Bombín-González, I.; Cifuentes-Rodríguez, A.; Climent-Martínez, G.; Luna-Lario, P.; Cardas-Ibáñez, J.; Tirapu-Ustárriz, J. y Díaz-Orueta, U. (2014). Validez ecológica y entornos multitarea en la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 59(2), 77-87.
- Brainsky, S. (1997). *Psicoanálisis y creatividad: más allá del instinto de muerte*. Colombia: Norma.
- Briceño, E. D. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicología Escolar y Educacional*, 2(1), 43-51.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. *La educación: revista interamericana de desarrollo educativo*, 48-49(139-140), 1-11.
- Chacón Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/121/120>
- Cyrulnik, B. (2005). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. [versión electrónica]. Recuperado de http://infanciacapital.montevideo.gub.uy/materiales/Cyrulnik_Boris_Los_Patitos_Feos.pdf
- Donolo, D. S. y Elisondo, R. S. (junio, 2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. *Anales de psicología*, 23(1). Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/18-23_1.pdf
- Duarte Briceño, E. (diciembre, 2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040201>
- Durán, T.; Abengoza, A. E.; Magallón, R.; Martire, A.; Rebouças, B. y Weixlberger, C. (2013). La creatividad. *Revista universitària de treballs acadèmics*, 5, 1-22.
- Espósito, A. (2008). ¿Qué son los procesos cognitivos? Documento de cátedra procesos cognitivos. Facultad de psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004) Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, 5(1). Recuperado de <http://aspiralto.net/wp-content/uploads/2014/08/1-CREATIVIDAD-DEFINICIONES-ANTECEDENTES-Y-APORTACIONES.pdf>
- Etchepareborda, M. C. y Mulas, F. (2004). Flexibilidad cognitiva, síntoma adicional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. ¿Elemento predictor terapéutico? *Revista de Neurología*, 38(1), 97-102.

- Fernández Fernández, R. y Peralta López, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Revista de Altas Capacidades*, 6. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8729>
- Flores Lázaro, J. C.; Castillo Preciado R. y Jiménez Miramonte, N. A. (mayo, 2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología* 30(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Flores Lázaro, J. L. y Ostrosky Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- Formichella, M. M. (2010). *Equidad educativa en la Argentina: análisis desde la perspectiva de los resultados educativos* [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/repec/2010zaragoza/05-30.pdf>
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144.
- Freiberg Hoffmann, A. y Sabena, G. (2009). *Perspectivas sobre la creatividad: un concepto en la encrucijada*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XV. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fuentes Ramos, C. R. y Torbay Betancor, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120112>
- Garaigordobil, M. (1996). Jugar, cooperar y crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *Faisca: revista de altas capacidades*, 4, 54-75.
- Garaigordobil Landazabal, M. y Pérez Fernández, J. I. (junio, 2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110.
- García-Molina, A.; Enseñat-Cantalops, A.; Tirapu-Ustárrroz, J. y Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440.
- García-Molina, A.; Tirapu-Ustárrroz, J. y Roig-Rovira, T. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, 23(2), 289-299.
- Giraldo Pimentel, P. E. (2010). *La Autoestima y el juicio moral en los alumnos de secundaria de las instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/612>
- González, J. C. y Barbero, M. (2007). Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 169-179. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110169A/8958>
- González, D. y Labandal, L. B. (2008). *La infancia en contextos de vulnerabilidad: la educación como apuesta al futuro*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: repensar la niñez en el siglo XXI, Mendoza.

- Greco, C., Morelato, G., & Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate* N°7: Psicología, cultura y sociedad de Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México: MC Graw Hil.
- Hoyos De Los Ríos, O. L.; Olmos Solís, K. y De Los Reyes Aragón, C. J. (2013). Flexibilidad cognitiva y control inhibitorio: un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(3), 219-228.
- Introzzi, I.; Urquijo, S.; y López Ramón M. F. (2010). Procesos de codificación y funciones ejecutivas en pacientes con esclerosis múltiple. *Psicothema*, 22(4). Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3786.pdf>
- Ison, M. S. y Coni A. G. (2009). Flexibilidad cognitiva y categorización. INCIHUSA - CRICYT - CONICET. (no sé cómo citarlo, es del capítulo de flexibilidad cognitiva) En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. FUEDEM & Universidad Autónoma de Nuevo León (pp.257-285). Mar del Plata.
- Ison-Zintilini, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Ison, M. S. y Morelato, G. S. (2011). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas Interpersonales en niños. *Psykhé*, 11(1), 149-157. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/459>
- Ison, M. I.; Korzeniowski, C.; Segretín, M. S. y Lipina, S. J. (2015) Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38-52.
- Kemelmajer, J. (2004). Relajación, mandala, metamorfosis. En Capitanelli, M. S.; Fader, R. M., Kemelmajer, J. y Porcar, M. L., *Técnicas de creatividad* (pp. 9-32). Mendoza: Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Krüger, N. S. (2012). *Equidad educativa interna y externa en Argentina: un análisis para las últimas décadas* (Tesis doctoral). Recuperada de Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Sur
- Kuo, C.; Maker, J.; Su, F. & Hu, C. (agosto, 2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Science Direct*, 20(4), 368. doi:10.1016/j.lindif.2010.05.005
- Labrunée, M. E. y Gallo, M. E. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión*. En trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local, Mar del Plata.
- Limiñana Gras, R. M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 39-43.
- López, N. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. [versión electrónica] Recuperado de

http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1037/Estrategias_sistemicas_atencion.pdf

- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte y literatura*. [versión electrónica]. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=G9TkKRT752oC&oi=fnd&pg=PA15&dq=creatividad+actividad+%C3%BAadica&ots=bE1EbaXjBI&sig=HZrl2CSw2BnFqhspdAKfYleNI VQ#v=onepage&q=creatividad%20actividad%20%C3%BAadica&f=false>
- Lowenfeld, V. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maddio, S. L. y Greco, C. (2010). Flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares ¿Difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanomarginales? *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 98-109.
- Main, M. (2001). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego. Aperturas psicoanalíticas: *Revista de psicoanálisis*, 8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1233557>
- Marín Ibáñez, R. (1995). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Morelato, G.; Carrada, M. e Ison, M. (junio, 2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Scientific Electronic Library Online*, 19(1). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000100008&script=sci_arttext
- Muñiz, P. E. (2009). La extraedad en las estadísticas nacionales. El conteo nacional de población y vivienda, 2005. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 89(1), 235-247.
- Muñoz Baquedano, M.; Larrondo González, T. y Lara Catalán, M. (enero, 2010). *Estudio de validez del test exploratorio de la creatividad e innovación*. Universidad de Playa Ancha, Chile. Recuperado de <http://www.legibilidadmu.cl/2-2.pdf>
- Ochoa Angrino, S. y Cruz Panesso, I. (2007). Wisconsin card sorting test en el estudio del déficit de atención con hiperactividad, trastornos psiquiátricos, autismo y vejez. *Universitas Psychologica*, 6(3), 638.
- Ochoa Angrino, S.; Cruz Pacheco, I. y Valencia, A. I. (2006). Las situaciones de resolución de problemas como estrategia de trabajo con niños diagnosticados con TDAH. *Redalyc*, 7(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120706>
- Oriales Villar, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 71-84.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Paiva Barón, H.; Saona Olivera, G. F. y Perna Ramos, A. (2009). Capacidad discriminante de las variables de la batería MCC-94 en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anales de psicología*, 25(1), 52-59.
- Papazian, O.; Alfonso, I. y Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50.

- Parra Rodríguez, J. (2010). Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/63/22>
- Pedraza Avella, A. C. y Ribero Medina, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2006000100008&script=sci_arttext&tlng=en
- Peñaherrera León, M. y Cobos Alvarad, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempo de crisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661425/REICE_10_2_15.pdf?sequence=1
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(4). Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art13_hm.htm
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30, 764-768.
- Pureza, J.R.; Gonçalves, H.A., Branco, L.; Grassi-Oliveira, R. & Fonseca, P. (junio, 2013). Executive functions in late childhood: age differences among groups. *Psychology & Neuroscience*, 6(1), 79-88. doi: 10.3922/j.psns.2013.1.12
- Richard's, M.; Canet Juric, L.; Introzzi, I. & Urquijo, S. (2014). Differential intervention of executive functions in elaborative and bridging inferences. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 5-20.
- Rosselli, M.; Jurado, M. B. y Matute, E. (abril, 2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Ruiz Morón, D. y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 78, 33-69.
- Sabuda, F. G. (2009). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el partido de General Pueyrredón, Argentina. *Revista colombiana de geografía*, 18, 45-57. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/13018/13614>
- Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista de Neurología*, 39(2), 188-191.
- Slachevsky Ch, A.; Pérez, C.; Silva, J.; Orellana, G.; Prenafeta, M. L.; Alegria, P. y Peña, G. (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: modelos explicativos y métodos de evaluación. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(2), 109-121.
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10.
- Tirapu-Ustárroz, J.; Muñoz-Céspedes, J. M. y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34 (7), 673-685.

- Torrado Rodríguez, J. L. y Jaramillo-Moreno, R. (2012). Desempeño de la Memoria de Trabajo en Universitarios con rasgo/estado de ansiedad y rasgo/estado ira. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12(2), 61-75.
- Trujillo, N. y Pineda, D. A. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 77-94.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1282>
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1280>
- Velasco Barbieri, P. (2007). *Psicología y creatividad: una revisión histórica*. [versión electrónica]. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=rDfiEDyWjAYC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=monreal+creatividad+genialidad&source=bl&ots=KdbjTaaP5K&sig=y5mY257vZ8T0yc5nKQHnArs62NA&hl=es-419&sa=X&ved=0CCMQ6AEwAGoVChMIwqzxwcjVxwIVyh-QCh2W3wht#v=onepage&q=monreal%20creatividad%20genialidad&f=false>
- Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.

Apéndice

Consentimiento informado para participar en el estudio

Facultad de Psicología – Universidad del Aconcagua

Datos Personales del Padre, Madre o Tutor

Nombre y Apellido: _____ Edad: _____ Tipo y Número de Documento: _____

En Mendoza, a los..... días del mes de..... de 2014, en plena posesión de mis capacidades, libre y voluntariamente, autorizo a mi hijo/a a participar del estudio denominado FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y CREATIVIDAD EN ESCOLARES CON EXTRAEDAD: UNA MIRADA DESDE UN CONTEXTO SOCIALMENTE VULNERABLE que se llevará a cabo en la escuela "Profesor Gerónimo Sosa 1-674" perteneciente al Departamento Godoy Cruz, durante el ciclo lectivo 2014.

El objetivo de dicho proyecto consiste en evaluar la flexibilidad cognitiva y la creatividad en escolares con extraedad. El mismo se llevará a cabo de la siguiente manera: se evaluará a los alumnos en la escuela, en forma individual y en pequeños grupos en momentos previamente acordados con las docentes. Las pruebas de evaluación utilizadas serán: Test de Creatividad CREA (Elizondo & Donolo, 2010), Test de Flexibilidad Cognitiva (Woodcok-Johnson III, 2005), Test de Percepción de Diferencias – CARAS (Thurstone & Yela, 1985) y la Escala de Funciones Ejecutivas (Korzeniowski & Ison, 2014). Todas las pruebas de evaluación se aplicarán en forma individual o en pequeños grupos y en ellas el niño deberá realizar una tarea sencilla durante un corto periodo de tiempo. Todas las pruebas anteriormente mencionadas me han sido mostradas y explicadas previamente.

Se me ha informado que la confidencialidad de los datos que se obtengan será preservada, ya que no serán individualizados por los datos personales de mi hijo, sino por medio de un código específico. Asimismo, se me ha hecho saber que a mi hijo se le solicitará su consentimiento, pudiendo retirarse del estudio cuando lo desee.

Se me ha especificado que el presente proyecto es gratuito y no involucra ningún compromiso económico a mi cargo.

Dejo constancia que consiento con los objetivos, procedimientos y pruebas de evaluación utilizadas. Ante cualquier duda o consulta, se me ha informado que puedo comunicarme al teléfono los días de a hs.

Esta investigación es realizada bajo la supervisión de la Dra. Gabriela Morelato y la Dra. Mirta Ison, ambas docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Padre/Madre/Tutor: _____

Firma

Aclaración

Profesional resp.: _____

Firma

Aclaración

Técnicas utilizadas

Subtest de formación de conceptos de la batería III Cog Woodcock-Muñoz

Prueba 5 Formación de conceptos
 Nivel básico: Introducción 1 ó 2
 Nivel máxima: Suspensión

Calificación 1, 0

Primer Último ensayo ensayo
 A círculo pequeño

1 círculo pequeño
 2 cuadrado
 3 círculo

Primer Último ensayo ensayo
 B círculo

4 círculo pequeño
 5 círculo amarillo

Ítems 1-5 A: Respuestas correctas (0-5)
 Suspensión = 2 o menos correctas

C pequeño

Primer Último ensayo ensayo
 D cuadrado dos
 E dos

6 rojo
 7 grande
 8 uno
 9 redondo(s)
 10 pequeño(s)
 11 cuadrado

Ítems 1-11 B: Respuestas correctas (0-11)
 Suspensión = 5 o menos correctas

Primer Último ensayo ensayo
 F amarillo
 G uno

12 cuadrado
 13 grande
 14 dos
 15 redondo(s)
 16 amarillo(s)
 17 pequeño(s)
 18 uno
 19 cuadrado(s)
 20 rojo(s)

Ítems 1-20 C: Respuestas correctas (0-20)
 Suspensión = 12 o menos correctas

Primer Último ensayo ensayo
 H dos y amarillo(s)

grande y rojo
 amarillo y cuadrado
 dos y redondos

Primer Último ensayo ensayo
 I uno ó rojo

24 pequeño ó amarillo
 25 dos ó redondos
 26 amarillo ó cuadrado
 27 grande ó amarillo ó cuadrado
 28 dos ó rojo ó redondo
 29 uno ó amarillo ó redondo

Ítems 1-29 D: Respuestas correctas (0-29)
 Suspensión = 18 o menos correctas

30 grande(s)
 31 redondo(s)
 32 grande y cuadrado
 33 dos ó amarillo(s)
 34 redondo
 35 pequeño ó rojo ó cuadrado
 36 grande y rojo
 37 dos ó rojo ó redondo
 38 cuadrado
 39 grande ó rojo
 40 dos ó amarillo ó redondo

Ítems 1-40 E: Respuestas correctas (0-40)

Software de calificación
 Del casillero apropiado de arriba, traslade el número de respuestas correctas y la letra correspondiente a los ítems administrados.

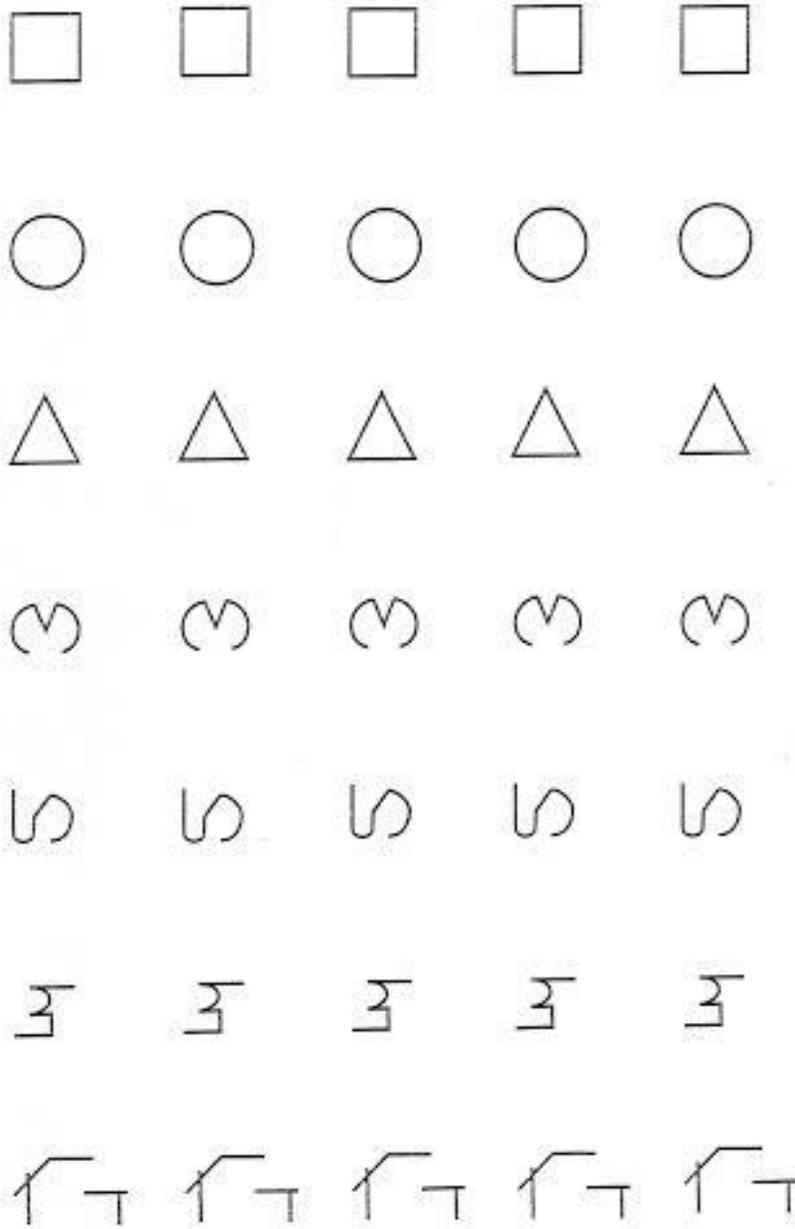
Respuestas correctas Letra (A, B, C, D, E)

Prueba 5 Formación de conceptos
Tabla de puntuaciones
 Para las Respuestas correctas, redondee la línea completa.

Respuestas correctas (Incluyendo ítems 1-5)						AE(Est)*	GE(Est)*
Ítems 1-5	Ítems 1-11	Ítems 1-20	Ítems 1-29	Ítems 1-40			
0	0	0	0	0	<2.0	<K.0	
1	1	1	1	1	2.8	<K.0	
2	2	2	2	2	3.7	<K.0	
3	3	3	3	3	4.3	<K.0	
4	4	4	4	4	4.9	K.0	
5	5	5	5	5	4.11	K.1	
6	6	6	6	6	5.2	K.3	
7	7	7	7	7	5.5	K.5	
8	8	8	8	8	5.8	K.7	
9	9	9	9	9	5.11	K.9	
10	10	10	10	10	6.2	1.1	
11	11	11	11	11	6.7	1.3	
12	12	12	12	12	6.9	1.4	
13	13	13	13	13	6.11	1.6	
14	14	14	14	14	7.2	1.8	
15	15	15	15	15	7.4	1.9	
16	16	16	16	16	7.6	2.1	
17	17	17	17	17	7.9	2.3	
18	18	18	18	18	8.2	2.4	
19	19	19	19	19	8.5	2.7	
20	20	20	20	20	8.8	2.9	
21	21	21	21	21	8.9	3.1	
22	22	22	22	22	9.1	3.4	
23	23	23	23	23	9.6	3.7	
24	24	24	24	24	9.8	4.0	
25	25	25	25	25	9.11	4.3	
26	26	26	26	26	10.4	4.7	
27	27	27	27	27	10.7	5.1	
28	28	28	28	28	10.11	5.6	
29	29	29	29	29	11.7	6.1	
30	30	30	30	30	12.3	6.7	
31	31	31	31	31	13.1	7.4	
32	32	32	32	32	13.10	8.1	
33	33	33	33	33	14.8	8.9	
34	34	34	34	34	15.7	9.7	
35	35	35	35	35	16.6	10.6	
36	36	36	36	36	17.6	11.6	
37	37	37	37	37	18.9	13.0	
38	38	38	38	38	>21	15.2	
39	39	39	39	39	>21	>18.0	

*El software del programa de calificación provee los valores precisos de las puntuaciones estimadas de AE y GE.

Test de creatividad gráfica de Marín Ibáñez



Evaluación Test de Creatividad de Marín Ibáñez		
Alumno/a:		Curso:
		TOTAL
FLUIDEZ		
FLEXIBILIDAD	1. Seres vivos (hombres, animales, partes del cuerpo)	
	2. Alimentos (frutas, comidas, dulces)	
	3. Objetos Personales (vestidos joyas, regalos)	
	4. Construcción y accesorios (edificios, mobiliario, decoración)	
	5. Diversiones (juegos, deportes)	
	6. Símbolos y figuras geométricas (números, letras, banderas, monedas, figuras geométricas, símbolos creados por el alumno)	
	7. Objetos espirituales (de la religión, el arte)	
	8. Técnico científico (herramientas, electrodomésticos, radar, robot, instrumentos de música)	
	9. Objetos escolares (pupitres, lápices, gomas, cuaderno, manual, mapa)	
	10. Tráfico (barcos, autos, aviones, señales de tránsito)	
	11. Naturaleza (sol, luna, montaña, mar, plantas, flores)	
	12. Personajes animados (dibujos animados, personajes de ciencia ficción)	
ORIGINALIDAD		
SÍNTESIS		