



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA CREATIVIDAD A TRAVES DE LOS
PROCESOS DE LA MODELACION CON
NIÑOS PREESCOLARES.

11-0020346

167
1981

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a :

MARISELA POZOS PEREZ

MEXICO, D. F.

1981.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración de esta tesis deseo agradecer su estimulante asesoramiento y dirección del Licenciado Jorge Molina Aviles. A la maestra Elda Alicia Alba Canto por sus comentarios en el tema del Modelamiento.

A los Doctores, Mary B. Harris de la Universidad - de Nuevo México y Barry J. Zimmerman de la Universidad de Nueva York por sus reportes enviados.

A mis profesores que les correspondió presidir la mesa del Jurado, aportando valiosas críticas al mejoramiento de ésta:

Lic. Sara Rallo LL.
Lic. Selma González S.
Lic. Jorge Molina A.
Dra. Dolores Mercado C.
Mstra. Elda Alicia Alba C.

México D. F., de 1981.

A MIS PADRES:

Con Admiración y Cariño.

A MIS HERMANOS:

Octavio, Katia, Mónica, Armando,
Elizabeth y Juan Antonio.

A MI TIA VELIA

A MI ABUELITA JOSEFINA.

A MIS AMIGOS.

"El creador no es un eterno adolescente. Es un adulto que ha liquidado las ilusiones agotadoras, los enfados estériles de su adolescencia para hacer fructificar, en el contacto con la realidad, los valores de esa edad que ha sabido preservar"...J.F.Frevel, 1970

INDICE

página

INTRODUCCION 1

CAPITULO I

DIFERENTES ENFOQUES DE LA CREATIVIDAD 4

1.1 Antecedentes 4

1.2 Diferentes aproximaciones teóricas 6

1.3 Factores que determinan el Aprendizaje Creativo 12

1.4 Mediciones de la Conducta Creativa 14

1.5 Inteligencia y Creatividad 18

CAPITULO II

LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EL
APRENDIZAJE VICARIO. 20

2.1 Antecedentes 20

2.2 Teoría del Aprendizaje Social y del Aprendizaje
Vicario. 21

2.3 Teoría de la Contigüidad Mediativa 24

2.4 Procesos que involucra el Aprendizaje Vicario 25

2.5 El Aprendizaje Social y la Creatividad 30

CAPITULO III

UN EXPERIMENTO DE CREATIVIDAD A TRAVES DE
LOS PROCESOS DEL MODELAMIENTO. 32

3.1 Introducción 32

3.2 Planteamiento del Problema. 34

CAPITULO IV	36
DISEÑO EXPERIMENTAL	
4.1 Método	36
4.2 Procedimiento Experimental	43
4.3 Resultados	50
4.4 Discusión	61
4.5 Limitaciones y sugerencias.	63
APENDICE	65
BIBLIOGRAFIA	71

INTRODUCCION

La Psicología en los últimos cien años se ha dedicado al estudio de la conducta humana proporcionando diferentes interpretaciones a fenómenos dados, mismos que han buscado ser comprobados en la vida real o en el laboratorio.

La Psicología Educativa como una de sus ramas se encuentra dedicada al estudio del aprendizaje y las condiciones medioambientales que lo optimicen en las aulas escolares, de manera experimental.

La aplicación de estos conocimientos en la Enseñanza han derivado una Tecnología Educativa que ha ignorado las conductas creativas como un logro escolar. Sin embargo, cada día se advierte más su importancia y su proyección en la vida.

Las investigaciones de la Creatividad en el campo de la Psicología no se han considerado al nivel de los estudios de la motivación, la percepción, el desarrollo infantil; la prueba ha sido la investigación que llevó a cabo el más notable estudioso de este tema, J.P. Guilford (1950;1970) quién encontró que durante las décadas de 1930 a 1950 menos del 0.2% de la literatura en Psicología se dedicaba a su estudio y que para 1969 apenas había incrementado un 1.4% (Taylor y Getzels, 1975).

La inquietud por elegir este tema nació al desarrollar un trabajo cuya fuente fue "Nature and nurture of creative talent", reporte de Donald W. Mackinnon publicado en la revista American Psychologist, 1962.

Donde se incluyen los datos biográficos de eminentes

Matemáticos, Arquitectos y Científicos, surgiendo la siguiente -
cuestión: ¿Puede ser aprendida la conducta creativa?

Se pretendería probar en este estudio un Método de Enseñanza para desarrollar las conductas creativas en el salón de clases; utilizando el aprendizaje por Modelamiento como el procedimiento para incrementar estas conductas, y el enfoque experimental para observar los resultados.

El Modelamiento sostiene en su teoría el aprendizaje de patrones de conducta como el resultado de observar las acciones de modelos sociales.

En base a ésto, se realizó un experimento para observar la cantidad de respuestas creativas producidas por 8 niños preescolares de una escuela pública, ante tres modelos sociales.

Los resultados demostraron un incremento de respuestas creativas por los niños en condiciones de Modelamiento. Y además, ciertas diferencias en la ejecución creativa ante cada modelo; lo que podría significar que la cantidad de Modelamiento tuviera alguna relación con las respuestas creativas producidas por los niños.

Los pocos estudios en el campo del Modelamiento han presentado resultados válidos y confiables, y ésto representa hasta el momento una aproximación tentativa al problema de la investigación en Creatividad.

Otras muchas investigaciones deberán aportar datos a esta teoría así como, su aplicabilidad en la Enseñanza.

El presente trabajo conlleva una serie de limitaciones con tan escasos precedentes a este respecto, no obstante queda plasmada esta inquietud.

CAPITULO I

DIFERENTES ENFOQUES DE LA CREATIVIDAD

1.1 Antecedentes.

La Creatividad ha sido un proceso de ejecución de respuestas que escasamente se ha considerado en nuestras aulas escolares como un comportamiento continuo del individuo, llegando a veces al grado de ser ignorado.

Las definiciones de la conducta creativa han variado en términos de personalidad, producto, procesos y condiciones medioambientales, que han hecho difícil el campo de la investigación con múltiples controversias sobre la validez y confiabilidad de sus resultados. (Torrance 1969; 1970) (Guilford, 1968) (J.J. Sánchez Sosa 1976; 1977).

El primer estudio en la Creatividad fue realizado por el Inglés Francis Galton, (1869) quien influenciado con la Biología de Darwin, se dedicaba a descifrar la herencia de las diferencias individuales tanto físicas como psicológicas; en su libro "Hereditary Genius", planteó la aplicación del ahora famoso método de la historia familiar, donde estudió la herencia de talentos específicos en varios campos de trabajo, le siguieron dos libros semejantes titulados "English men of Science" (1874), y "Natural Inheritance" (1889).

Pronto comprendió que las capacidades de los individuos debían medirse objetivamente y en grandes números, a fin de descubrir los grados de parecido que entre ellos existían, con este fin diseñó numerosos tests y medidas. (Anastasi, 1971).

Este estudio, inspiró a otros como Ann Roe, Lehman, Denis, Helson y MacKinnon. (Taylor y Getzels 1975).

Los Psicólogos para mediados del siglo XVIII, se encontraban preocupados por hacer de la Psicología una ciencia, Alfred Binet al estudiar a los niños que no adelantaban en la escuela, desarrolló una serie de tareas intelectuales que más tarde dieron origen a los instrumentos de medición de la inteligencia donde además, incluyó una serie de tests que cubrían funciones tales como la memoria, imaginación atención, comprensión, sugestionabilidad y apreciación estética. (Thorndike, 1970) (Anastasi, 1971).

Terman, L.M., realizó estudios longitudinales sobre el mismo tema, pero fue J.P. Guilford quién además de elaborar una serie de tests, fue el primero en hacer aportaciones teóricas al estudio de la Creatividad, expuestas en su discurso en la Asociación Psicológica Norteamericana. (Taylor y Getzels 1975) (Anastasi, 1971).

La complejidad del fenómeno y los problemas en cuanto a la evaluación de la ejecución creativa, se pusieron en evidencia en 1959 cuando en la Universidad del Estado de Michigan se habían reunido diferentes investigadores con el fin de poner al día los avances de la investigación en este campo. - Acordando validar las investigaciones realizadas, y obtener los resultados de los estudios biográficos de personalidades creativas del pasado.

En suma, las aportaciones de esas reuniones sirvieron para orientar la investigación científica de la creatividad. -- (Anderson, 1959):

El libro editado por Irvin A. Taylor y J.W. Getzels,

(1975) pretende resumir la investigación realizada hasta entonces por los más eminentes investigadores que han precedido o continuado a J.P. Guilford, así como la información central del momento actual de las perspectivas de la creatividad. (Taylor y Getzels, 1975).

Concluyen que la principal característica en este -- campo es la diversidad de sus conceptos, que no se encuentran como dogma, pero sí en estado dinámico abierto a las posibles transformaciones conceptuales y metodológicas.

A continuación se analizan algunas de las fuentes -- teóricas en Psicología más relevantes en el estudio de este campo.

1.2 Diferentes aproximaciones teóricas.

La Teoría Psicoanalítica.

Freud, (1910, 1924, 1947) fue el primero en sugerir una teoría dinámica del acto creativo. Fue quizá el primer trabajo emprendido sobre la habilidad creativa del hombre.

Para él, la Creatividad, es un proceso que ocurría dentro del individuo, proveniente del "inconsciente".

Un estado mental donde la energía sexual regula los deseos, y los instintos son la motivación para realizar cualquier acto. Energía transformada a través del "ego", que regula los deseos hasta hacerlos "conscientes": este proceso de sublimación, se lograba a través de la culminación real y aceptable en la sociedad de esa energía transformada.

Los individuos creativos avanzan de la realidad a la fantasía, en donde dan rienda al juego de sus deseos eróticos, hasta convertir estos deseos en una realidad creativa. Freud -- identificó la Psicopatología con un origen idéntico, postulando un enlace teórico entre la Creatividad y la enfermedad mental.

Estos estudios inspiraron a continuar otros más, como los de Jung 1959, Adler 1956, Rank 1932, 1945, Kris 1952, Fairbairn 1938, Grotjahn 1957, Kubie 1958, (Taylor y Getzels 1975).

La Teoría Humanística.

Las raíces del Humanismo se derivan de los aspectos positivos de la concepción teórica del Psicoanálisis. Pero incluyen el concepto de "actualización" para referirse al estado transitorio de la Personalidad que dirige la conducta del individuo creativo a una continua superación.

Este estado de cambio, y de tensión le llevan a experimentar subjetivamente y objetivamente su sensualidad de acuerdo a su naturaleza, aceptándose a sí mismo y orientando su vida hacia una auto-integración de su Personalidad. (Taylor y Getzels 1975),

Maslow (1954), y Rogers le llamaron "el funcionamiento completo del individuo".

Fromm, (1959) señala que la Creatividad solo se experimenta después de enriquecerse en algún grado con su propia -- "madurez", cuando la proyección de la Personalidad ha reducido sus deformaciones. Es importante que un individuo creativo se acepte a sí mismo y reconozca la auto-integración de su Persona-

lidad.

La Creatividad de Fromm requiere flexibilidad entre lo racional y lo emocional, entre experiencias objetivas y subjetivas. En su concepción central afirma que el individuo acepta su sensualidad misma que le lleva a un estado de consciencia y disponibilidad para la Creatividad. El rechazo de la tendencia sexual reduce la capacidad del ser vivo y creativo.

Una implicación de la posición Humanista: según -- Moustakas, (1967) es que la persona creativa dirige su vida en el presente con un esfuerzo emprendedor hacia el futuro, experimentando el cambio y transformación en un estado de llegar a "ser", con una dirección básica para crear él mismo su propia vida a través de su autointegración (Taylor y Getzels 1975).

La Teoría de la Gestalt.

Dunker (1926) interpretó la teoría de la Gestalt con relación a la Creatividad. Los Psicólogos relacionaron la Creatividad a la comprensión y solución de un problema, Köhler (1929) Koffka (1935), Wertheimer (1945), y Lewin (1935).

Wertheimer describió en su libro "Productive Thinking", que el pensamiento creativo ocurre en una estructura que implica cambios en el significado funcional, la suma de elementos percibidos, agrupados y organizados para la solución de un problema.

Es un proceso de integración y de síntesis en el que un campo de estímulos es reestructurado en armonía y equilibrio.

No es una operación fragmentada, más bien cada paso es afectado o incluido por una situación como un todo. Para Lewin similarmente el todo de una situación implica el hecho -- donde un individuo se enfrenta ante cualquier campo de estímulos sin divisiones.

La originalidad resulta de experimentar una preferencia perceptual de un equilibrio, simetría, y riqueza dinámica de estímulos expresados en formas de arte creativo. (Taylor y Getzels 1975).

La Teoría del factor-rasgo.

Esta aproximación, enfatiza las diferencias individuales y las técnicas estadísticas del análisis de factores, para aislar los de los rasgos de Personalidad y de la Inteligencia, diseñando tests que midan un solo factor.

El primero en proponer que las capacidades mentales seguían ciertas leyes de transmisión, que podían ser medidas a través de la observación fue Galton (1870), en su libro "Hereditary Genius" al que le siguieron una serie de estudios como los de Spearman (1931), Ann Roe (1946, 1953 a, 1953 b), Mackinnon (1961a), Barron (1961), Catell (1959) sobre Personalidades eminentemente creativas en los campos de las Matemáticas, física, biología, arquitectura y pintura.

El más notable exponente de esta concepción surgida ha sido J.P. Guilford, (1967) quien utilizó las técnicas del análisis factorial en la Universidad del Sur de California para obtener los factores de las habilidades intelectuales encontrando 120, como resultado de las intersecciones en su modelo tridimensional de $4 \times 5 \times 6$, elaborando además tests de muchos de éstos factores.

En este análisis sistemático, propuso que el intelecto podría explicarse en términos de una estructura tridimensional sobre la base de: a) La clase de material sobre la que se actuaba; b) Las acciones llevadas al cabo con él, c) Los productos resultantes de tal acción.

Describe esta estructura en 120 celdillas de capacidades cognoscitivas o intelectuales, el pensamiento trata con diferentes materiales realizando ciertas operaciones, funciones o procesos que resultan en 5 habilidades que llamó de conocimiento, memoria, pensamiento convergente, pensamiento divergente y de evaluación. (Guilford, 1968) (Torrance, 1969) (Thorndike, 1970) (Taylor y Getzels 1975).

Guilford, propuso dos hipótesis importantes al respecto de la Creatividad: la creatividad implica procesos diferentes a la Inteligencia, medida por medio de los tests convencionales y es una habilidad distribuida en todos los individuos de la sociedad en un mayor o menor grado, que sigue una conducta previa explorativa o de ensayo error.

Es un proceso u operación del Pensamiento Divergente, entendido éste como la producción de diversas respuestas a nuevos problemas presentados. (Taylor y Getzels 1975), (Guilford, 1967-1968).

La Teoría Asociacionista.

Los investigadores Asociacionistas sostienen que la -- Creatividad es una habilidad para utilizar una variedad de asociaciones poco usuales a estímulos dados.

Ribot en 1900, precursor del Asociacionismo moderno

enfocado a la Creatividad, describe el proceso como ocurrido en el pensamiento, donde las asociaciones de los estímulos ocurren por semejanza, llegando a evocarse mutuamente.

Estas combinaciones y recombinaciones resultaban en creatividad. Los estímulos provienen del medioambiente directamente o a través de mediadores que traducidos en estímulos nerviosos llegaban hasta el cerebro donde se fijaban en la memoria.

En el proceso creativo ocurren procesos complementarios de asociación y disociación. Ribot en la *Invenición Mecánica* afirmó 4 fases: la Germinación, Incubación, Florecimiento y -- Complementación. (Taylor y Getzels 1975).

Durante el paso de germinación, existe un sentimiento de necesidad o percepción de una deficiencia, una exploración casual y el conocimiento de la limitación al problema. En la Incubación, es un período de preparación acompañado de lecturas, debates, exploraciones y formulación de muchas soluciones posibles y el análisis crítico de éstas, sus ventajas y desventajas; resultando un florecimiento de la idea nueva, un relámpago de percepción e iluminación. Finalmente se presenta la complementación, es decir la experimentación de la solución más promisoría, la identificación y perfeccionamiento de la idea. (Torrance, -- 1969).

Mednick en 1962 junto con sus colegas describieron además ciertos criterios entre las asociaciones como, la formación de elementos asociativos, que requerían de alguna manera ser -- útiles y mutuamente distantes, asociación por contigüidad que incrementaba la solución o el proceso creativo en tanto que cualquier condición del organismo la estableciera.

Existen para Mednick tres formas de asociación creati-

va: Serendipity, (Mc. Guigan, 1976) semejanza y mediación. La aportación teórica de Mednick a la Creatividad fue señalar la existencia de elementos asociativos distantes, en el pensamiento creativo. Un número de ideas se asocian cuando previamente no lo estaban, los individuos creativos resuelven problemas por yuxtaposición de estos elementos, y esto nos obliga a establecer diferencias en el resultado creativo. (Taylor y Getzels 1975).

La Creatividad resulta generalmente en asociaciones de estímulos no usuales y originales por contigüidad. Y el proceso creativo, la forma individual en que jerarquizan los estímulos a esas respuestas.

Koestler (1964) asociacionista, en su libro "The act of Creation" sostenía que el proceso creativo implica el cambio de la atención, el descubrimiento de analogías en un contexto -- nuevo donde previamente no se habían notado, resultantes de la inducción de axiomas y hábitos de pensamiento ya fijados en el código de la memoria.

Por otra parte, explica el concepto de la doble asociación para distinguir las habilidades rutinarias del pensamiento como ocurridas en un solo plano y el acto creativo en más de -- uno, produciéndose durante el equilibrio de la emoción y el pensamiento. (Taylor y Getzels 1975).

1.3. Factores que determinan el Aprendizaje Creativo.

Hasta la teoría de Darwin, la Creatividad había sido considerada como un don divino heredado y etiquetado de anormal o patológico, lo que orilló a los investigadores a renunciar por

mucho tiempo a estudiarla. (Guilford, 1968).

La Creatividad vino a ser blanco de interés en la Psicología de las diferencias individuales, pero fue hasta Guilford, (1950) que se consideró distribuida en todos los individuos en mayor o menor grado e independiente de las habilidades de la Intelligencia. (Taylor y Getzels 1975).

Esta concepción, fue la apertura para multitud de investigaciones, donde cualquier individuo podía ser sujeto a estudios y no únicamente los altamente creativos.

Darwin con su teoría de la herencia genética de las especies había influido sobre la Psicología, en su interpretación señalaba que la herencia establecía límites de desarrollo en las características de cada Personalidad, sin embargo estas eran poco aprovechadas y existía entonces siempre algún aspecto de mejoramiento o de cambio.

Idea que podía considerarse y aplicarse también a la Creatividad. (Guilford, 1968) (Anastasi, 1971).

Los factores determinantes de la conducta creativa tienen su fuente u origen en la Herencia y el Medioambiente. Así como existen factores genéticos que determinan la inteligencia así, el grado de ésta influye en la ejecución creativa, aunque la relación directa se desconozca por existir tan solo un estudio de este tipo. (Taylor y Getzels 1975).

Aparentemente en los estudios de fenómenos altamente creativos los individuos provienen, de niveles socioeconómicos altos lo que indica que tanto la herencia como el ambiente familiar aparecen como factores potenciales que influyen o tienen relación

con este tipo de desempeño.

A continuación se presentan los intentos en medir la ejecución creativa durante la enseñanza elemental, primaria, secundaria y universitaria así como ciertas tareas experimentales - utilizadas para aislarla, y sus esfuerzos en relacionarla con la inteligencia.

1.4 Mediciones de la Conducta Creativa.

Las manifestaciones del desempeño creativo se habían confinado en las artes de la música y la pintura. (Torrance, 1969).

El campo de la investigación de la Creatividad a partir de 1950, incluía algunos estudios en diferentes áreas de interés en: 1. La personalidad creativa. 2. La formulación creativa de problemas. 3. El proceso creativo. 4. Los productos creativos. 5. El clima creativo. 6. La creatividad y la salud mental. 7. La creatividad y la inteligencia. (Taylor, 1975).

Con tan pocos precedentes en el conocimiento del fenómeno de la creatividad, se utilizaron métodos anecdóticos, biográficos, genéticos y psicométricos para extraer generalizaciones a este respecto, dando como resultado la necesidad de un aprovechamiento sistemático que permita delimitar los problemas de medición (Guilford, 1978).

Evaluaciones en la enseñanza preescolar y primaria.

Durante este período escolar se habían interesado en los desempeños de la escritura y la pintura. (Torrance, 1969; --

1970). Se administraron diferentes pruebas psicométricas relacionadas con la edad. Diferentes tareas eran solicitadas en el campo visomotriz, registrándose las respuestas verbales de los sujetos mientras respondían a las pruebas.

Otras incluían mejoras a los productos o dar usos nuevos a objetos comunes también, se presentaron problemas como los de consecuencias, preguntas y acertijos, adivinanzas de sonidos o construcción de imágenes a partir de sonidos. Las respuestas se evaluaban en términos no definidos. Torrance, utilizó y definió los conceptos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en sus tests creativos de niños y adolescentes. (Torrance 1969;1970).

Evaluaciones en la enseñanza secundaria.

Los tipos de tareas utilizados como procedimientos experimentales para determinar la ejecución creativa en la enseñanza secundaria fueron más restringidos que en la escuela primaria. Se aplicaron una serie de tests como los de "ingenio de Flanagan" y diversos subtests de la batería creada por Guilford. (Torrance 1969; 1970).

Se elaboró una escala de arte creativo por la National Merit Scholarship Corporation, como criterios para predecir desempeños creativos, que se presenta a continuación:

En el área científica.

1. La presentación de un trabajo original en una reunión científica auspiciada por una sociedad profesional.

2. La obtención de un premio o galardón en una investigación sobre el talento científico.
3. La construcción de un aparato científico de su propia iniciativa científica.
4. El obtener la publicación de un trabajo científico en un periódico especializado.

En el área de Artes creativas.

1. Ganar una o más pruebas de oratoria.
2. Obtener la publicación de poemas, cuentos o artículos en un periódico o revista públicos (no en el diario de la escuela) o en la antología de la escuela secundaria estatal o nacional.
3. Ganar un galardón o un premio en una competencia artística (escultura, cerámica, pintura, etc.)
4. Recibir la clasificación más alta en un concurso de música nacional.
5. Recibir una de las clasificaciones más altas en un concurso de música nacional.
6. Componer música que ha gozado por lo menos de una audición pública.
7. Arreglar música para interpretaciones públicas.
8. Desempeñar papeles menores en obras teatrales (no auspiciadas por el colegio o por la iglesia).
9. Ganar un galardón o un premio literario por un escrito creativo.

10.- Obtener la publicación de historias en un periódico o revista públicos.

(Torrance, 1969).

Evaluaciones de Enseñanza Superior.

Los desempeños creativos en el nivel de Enseñanza Superior parecen no tener evidencia de experimentación con respecto a pruebas de admisión, enseñanza universitaria o de evaluación escolar.

En este nivel los desempeños creativos se calificaron fuera de las actividades universitarias en invenciones, libros, monografías y artículos, según Torrance, estos trabajos se evaluaron por medio de opiniones expertas para determinar su forma y contenido, en términos de corrección o metodología, más crítica que constructivamente. (Torrance, 1969).

También se administraron tests creativos con tareas como la información de palabras, analogías originales, acertijos, profesías, formación de nuevas combinaciones de palabras presentadas, etc. (Torrance, 1970).

Los problemas de criterio y validez suscitaron tres conferencias en la Universidad de Utah, (1956, 1958, 1959) acerca de la evaluación del desempeño creativo. Con poco éxito los investigadores, acordaron validar sus estudios, y continuar los estudios de Personalidades creativas del pasado en relación a las personalidades creativas del presente. (Torrence, 1969).

Uno de los Psicólogos contemporáneos que han mostrado interés por identificar estos problemas ha sido J.J. Sánchez Sosa -

quien realizó una evaluación metodológica en más de 60 revistas de varios países desde 1966, a esta fecha, (J. J. Sánchez Sosa, -- 1976;1977).

Concluyendo en estos una falta de acuerdo entre los investigadores en las definiciones de sus estudios, una falta de confiabilidad en los parámetros para decidir la novedad de las respuestas; que el problema de la investigación creativa parece ser más bien un problema de control experimental, y que cualquier esfuerzo por concluir como ha sido medido este desempeño sería francamente audaz. (J.J. Sánchez Sosa, 1976; 1977).

1.5 Inteligencia y Creatividad.

Al intentar determinar las características del "Pensamiento Creativo" hubo una tendencia a relacionar esta capacidad con las habilidades de la Inteligencia de los individuos, orientadas las investigaciones a comprobar que la Creatividad requería de una inteligencia superior; los investigadores se preocuparon en distinguir la Creatividad y la Inteligencia a niveles intelectuales bajos (normales) y no exclusivamente a niveles intelectuales altos (muy brillantes). Wallach (1971). (Taylor y Getzels 1975).

Una de las críticas a los tests de inteligencia, fue su imposibilidad de medir todas las capacidades de los individuos, y el hecho de considerar únicamente el pensamiento convergente en ellos, es decir las respuestas correctas esperadas como única solución, pero como ya habían señalado otros, gran parte de las actividades de la vida requieren de un pensamiento divergente es decir la producción de una variedad de respuestas nuevas a determinadas situaciones. (Thorndike, 1970) (Torrance, 1969).

Guilford (1967b), Getzels y Jackson (1922), Torrance (1962b), obtuvieron una baja correlación entre los factores de la

Inteligencia y la Creatividad considerándolas como habilidades - independientes del Pensamiento.

Mackinnon (1961 a, 1962 a) consideró necesario un mínimo de Inteligencia para dominar un campo de conocimiento, - donde puede desarrollarse creativamente cualquier individuo. - Mednick y Andrews (1967) apoyaron la idea de que se requiere de un mínimo de inteligencia para poder ofrecer respuestas o productos creativos.

Al respecto de estas investigaciones Thorndike (1966) y McNemar (1964), estuvieron de acuerdo en que existen algunas bases para diferenciarlas, en los resultados de sus estudios concluyeron que: "a niveles altos de Inteligencia donde puede existir un amplio rango de Creatividad conforme se va descendiendo de nivel, la dispersión de la Creatividad irá disminuyendo". (Taylor y Getzels 1975).

CAPITULO II

LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EL APRENDIZAJE VICARIO

2.1 Antecedentes.

Al aprendizaje por modelamiento también se le llama aprendizaje por observación, vicario o de copiado. En Psicología Experimental se le conoce como Imitación y en las teorías de la personalidad en el concepto de Identificación. En cualquier caso está implicado el mismo proceso de aprendizaje, prescindiendo del contenido de lo que se aprende, con qué objeto o cuáles son las situaciones de estímulo en que se produce la conducta relevante. (Bandura, 1974).

Este aprendizaje es la adquisición de patrones de conducta como el resultado de observar modelos sociales.

Es decir la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos. (Bandura, 1969; 1974).

Los pioneros de esta teoría han probado experimentalmente la adquisición de la agresión y del autocontrol entre otras, (Bandura, 1962a) (Bandura y Walters, 1959; Sears, Macoby y Levin, 1957).

Teoría que ha tratado de ser explicada por diversos puntos de vista psicológicos como el del condicionamiento clásico - emanado del concepto del arco reflejo; pero no tuvieron éxito para explicar la aparición de las respuestas imitativas que se sucedían a otras en ausencia del modelo.

Miller y Dollard (1941), en el aprendizaje instrumental intentaron describir la imitación, pero no pudieron explicar la aparición de respuestas nuevas en ausencia del modelo y del reforzamiento. (Bandura, 1969;1974).

La teoría de la imitación por realimentación sensoriomotriz (Mowrer 1960b) sugería que el observador reproducía las respuestas por la recompensa positiva que recibiera el modelo; aunque tampoco pudieron explicar en ausencia del modelo la producción de esta conducta. (Bandura, 1969;1974).

2.2 La teoría del aprendizaje social y el aprendizaje vicario.

La teoría del aprendizaje social trata de explicar los procesos en la adquisición de patrones de conducta humana, como resultado de la interacción con otros individuos. (Backman, 1974).

El infante durante su desarrollo aprende una gran cantidad de hechos empíricos, a través de su medioambiente físico y social y una variedad de habilidades especiales y cuerpos de conocimiento.

También adquiere actitudes y valores, algunos de ellos pertenecientes a normas sociales y otras formas de relacionarse -- con la gente, como enamorarse, odiar, ayudar o hurtar a otras personas.

Los principales agentes de la Socialización resultan ser diferentes personas pero muy notablemente los padres de los niños, los maestros, sus parientes, compañeros de juego, y otros que le son significativos. La mayoría de este aprendizaje no está sistemáticamente planeado no obstante el niño lo aprende efectivamente. (Backman, 1974).

Formalmente el término Socialización no se había aplicado a las experiencias del aprendizaje adulto y se había restringido a aprendizaje de los niños.

El reciente concepto de la Socialización amplio e incluyó aspectos de la conducta humana adulta. Ya que este no es un proceso que se detenía a cierta edad sino continuaba a través de la vida. (Backman, 1974).

Los procesos de la Socialización se ponen en actividad cada vez que un individuo ocupa una nueva posición, cuando se une a una fraternidad, a un club o consigue ser promovido en una organización de negocios, cuando llega a tener un parentesco, o cuando ingresa al servicio militar.

Este aprendizaje se distingue del crecimiento o maduración biológica, que ocurre en interacción con el medioambiente. Los cambios en la conducta y, en las actitudes tienen sus orígenes en la interacción social con otras personas que son consideradas como productos de la Socialización. (Backman, 1974).

Un producto de socialización sería cuando un individuo habla ante un público en su localidad, porque tal aprendizaje es de alguna manera dependiente de la interacción con otros habitantes de la misma.

Otro ejemplo sería el aprendizaje de tradiciones y costumbres de una sociedad o grupo regional, las creencias religiosas, los valores morales, la familia, etc.

Los individuos están sujetos a diferentes combinaciones de presiones de Socialización, y a reaccionar a ellas directamente. Consecuentemente este proceso puede producir diferencias -

individuales entre las personas así como similitudes (Backman, 1974).

El refuerzo, la recompensa explican tan solo una parte de la conducta que se aprende en los contextos sociales.

Bandura y Walters (1963) y Bandura (1969), han demostrado que muchas formas de conducta se aprenden mediante el proceso de imitar la conducta de los modelos y que ésta, puede inducir más al aprendizaje que el refuerzo. (Lindgren, 1972).

En las antiguas teorías del Modelamiento se ignoraba la importancia que tenían los modelos extrafamiliares. En la sociedad el niño depende considerablemente de otros modelos no únicamente del de sus padres, sino de niños más grandes que él y de una variedad de modelos mostrados en la literatura, radio, televisión y cine.

Es por esto que la teoría del Modelamiento en este contexto puede ser fácilmente acompañada por la teoría del aprendizaje social. (Bandura 1969) (Backman, 1974).

La teoría del Modelamiento sostiene además que estos patrones de conducta son adquiridos a través de procesos simbólicos cognocitivos, sin reforzamiento previo, es decir sin ninguna indicación o castigo ya, que la conducta suele también ocurrir en ausencia del modelo.

La adquisición ocurre durante el período de exposición ante los estímulos modelo que llegan secuencialmente a la memoria en forma de representaciones simbólicas ya, sea verbales o en imágenes.

Las estimulaciones llegan a asociarse por contigüidad y las representaciones verbales de la conducta del modelo, quedan asociadas a la imagen perceptual. (Bandura, 1969).

La Ejecución en el modelamiento esta en función de anticipar las consecuencias de la conducta del modelo, otras solo puede inferirlas el observador a partir de la evidencia tangible de sus éxitos pasados. (Bandura, 1974).

En el curso de la observación, los fenómenos transitorios perceptuales producen una relativa permanencia de imágenes de las secuencias modeladas; más tarde esa recuperación de imágenes mediadoras sirve como una guía para reproducir las respuestas de copiado.

El sistema de representación verbal favorece la retención a largo plazo de los contenidos modelados por los seres humanos. (Bandura, 1969).

A continuación se explica la teoría de la contigüidad mediativa y los procesos que involucra este aprendizaje.

2.3 Teoría de la contigüidad mediativa.

La teoría de la contigüidad mediativa supone la observación de fenómenos contiguos que son representados en la memoria sin ensayos prácticos o ejecución por parte del observador, - que para reproducir las respuestas de copia requiere de múltiples ensayos observacionales.

Los sistemas de representación en la memoria se fijan a través de imágenes y de palabras, estímulos que funcionan como mediadores e invocadores en la recuperación y reproducción de las respuestas de cópia.

La formación de imágenes ocurre por condicionamiento sensorial. Durante el período de exposición, el estímulo modelado provoca en el observador respuestas perceptuales que llegan secuencialmente asociadas e integradas debido a su presentación - contigua de estimulación; si las secuencias perceptuales son repetidas los componentes de estímulos adquieren la capacidad para evocar imágenes de los eventos asociados, aún cuando estos no estén físicamente presentes (Conant, 1964; Elson, 1941; Lenba, 1940). (Bandura, 1969).

2.4 Procesos que involucra el Aprendizaje Vicario.

El Aprendizaje Vicario se logra a través de varios - procesos cognocitivos que determinan la adquisición. Entre los - que se conoce: los procesos de atención; de retención; de reproducción motora; y, de incentivo motivacional. (Bandura, 1971) (v. fig. 1).

Este aprendizaje supone que la exposición de un modelo presenta una gran cantidad de variables con tres efectos principales:

1. Un observador adquiere patrones nuevos de respuestas que no existían previamente en su repertorio conductual.
2. La observación de las acciones del modelo tiene consecuencias como el fortalecimiento o debilitamiento de respuestas.

3. La conducta de otros a menudo sirve como estímulo discriminativo para el observador en la facilitación de ocurrencia de respuestas previamente aprendidas en alguna clase general de respuestas.

La mayoría de los procesos cognocitivos están regulados primeramente por codificaciones verbales y después por visuales y ambas sirven como guías auto-directivas para reproducir las respuestas de copia en el observador. (Bandura, 1969).

Procesos de Atención.

Este proceso se refiere a la selección que realiza el observador a los estímulos modelados, referentes a sus propiedades físicas como la intensidad, tamaño, textura y novedad. Esta selectividad dependerá también de los reforzamientos otorgados al modelo, aquéllos que mantengan un status como símbolo, demandarán más atención y una mayor fuente de influencia social a diferencia de los que carecen de estas cualidades; los modelos que tengan las fuentes de reforzamiento serán también imitados.

Esta selectividad de los estímulos en el observador - dependerá de sus experiencias de aprendizaje social, dependencia, competencia, sexo, nivel socio-económico y status racial. (Bandura, 1971).

Procesos de Retención.

Este proceso se refiere a la codificación simbólica de los estímulos verbales y de imágenes que el observador codifica, clasifica y reorganiza en familias de esquemas fácilmente recordables. Estas relaciones entre las acciones observadas fortalece y

estabiliza la adquisición de las respuestas que le sirven de guía e incentivo para producir las respuestas de copia. (Al secuenciar las respuestas del modelo).

Lo que significa que para producir las respuestas de copia se requiere de múltiples ensayos observacionales. Estas codificaciones simbólicas facilitan la retención a largo plazo de los eventos modelados.

El aprendizaje también puede verse interferido por una anticipación del contenido o por la entrada sucesiva de ensayos observacionales.

El Modelamiento debe presentarse en unidades pequeñas y en intervalos espaciados que son menos susceptibles de perderse a través de la interferencia asociativa. (Bandura, 1971).

Procesos de Reproducción Motora.

Este proceso se refiere a los componentes de respuesta previamente adquiridos por el observador.

Proceso que depende esencialmente de dos tipos de representaciones simbólicas; los contenidos verbal y de imágenes, que son la guía para reproducir las respuestas de copia, estos componentes deben estar combinados y secuenciados para producir los patrones nuevos de conducta, así la ejecución en el modelamiento es dirigida por contrapartes simbólicas.

Las respuestas de un alto orden de complejidad son producidas por combinaciones de los componentes previamente aprendidos.

Este, se logra más rápidamente cuando involucra una síntesis de los elementos conductuales previamente adquiridos hacia nuevos patrones exhibidos por los modelos.

Muchas instancias de respuestas modeladas han sido adquiridos y retenidos en forma representativa pero no todos han podido ser reproducidos conductualmente por limitaciones físicas - de algunos observadores que han de ser considerados.

Por otra parte la reproducción conductual también requiere de una habilidad de coordinación motora, en algunas conductas más complejas que no pueden ser fácilmente comunicadas durante la observación ni durante una realimentación propioceptiva. (Bandura, 1971).

Procesos de Motivación.

Este proceso se refiere a las condiciones de incentivo bajo las cuales la conducta de copiado es facilitada o inhibida. Una persona puede adquirir, retener y poseer las capacidades de destreza para ejecutar la conducta de copiado pero debido a contraer sanciones negativas, no mostrará la conducta aprendida.

Estas condiciones también afectan la retención y ejecución de la adquisición de las respuestas observadas. Facilita la retención selectiva; por deliberada activación y ensayo de las respuestas modeladas que han sido altamente valoradas como utilitarias.

Este proceso determinará pues, la adquisición, retención y ejecución de las respuestas de copia (Bandura, 1971).

CODIFICACION SIMBOLICA Y LOS PROCESOS DE ENSAYO EN EL APRENDIZAJE

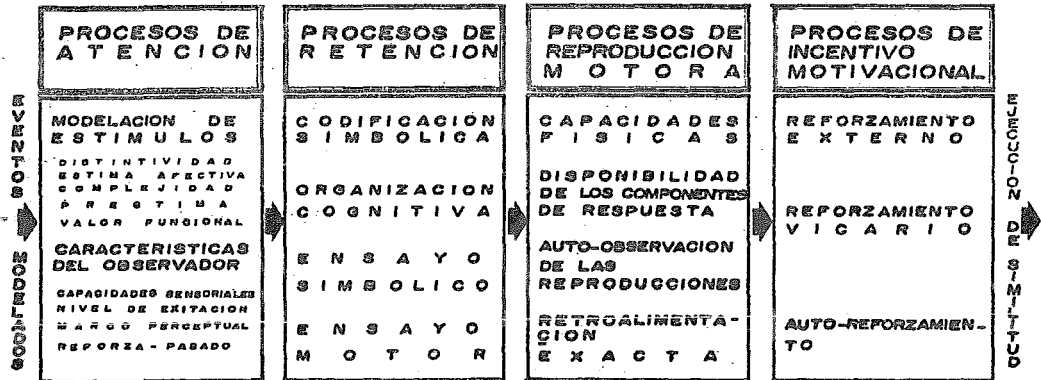


Fig. 1. Componentes de los subprocesos en el analisis del aprendizaje social y del aprendizaje observacional.

Fig. Secada del Journal of Personality and Social Psychology 1973, vol. 26, No. 1, 123. A. Bandura and Robert W. Jeffery.

11-0020346

2.5 El Aprendizaje Social y la Creatividad.

La Creatividad es la solución de problemas de la vida diaria, es un proceso de conocimiento que implica la apreciación de problemas o lagunas de información, la formación de hipótesis, la verificación y modificación de éstas y la comunicación de los resultados. (Torrance, 1969;1970).

Siendo una condición antecedente importante la interacción del individuo con su medioambiente y las interpretaciones que guarda de él.

Los productos creativos como resultado de este proceso se refieren observablemente a: una solución, una invención, una teoría científica, un producto, una obra literaria, una composición musical, un nuevo diseño, etc. En el niño podría consistir en el descubrimiento de una relación con su medioambiente al componer una teoría científica, un poema, un cuento, títulos de historias, aparatos. (Torrance, 1969; 1970).

Las consecuencias sociales o alcances de esta conducta estan en función de las expectativas satisfechas del grupo social que la promueve pero primeramente por el individuo que la produce y, posteriormente sometidas a reconocimiento social. - (Torrance, 1969;1970).

La definición de Torrance señala en esencia la manifestación de una conducta observable sujeta a las interacciones con su medioambiente.

La conducta creativa incluye pues una gama de características que pueden ser definidas y cuantificadas antes, durante y posteriormente al desempeño, dependiendo del objetivo de

de estudio.

Los productos resultado del desempeño, aparecen difíciles de explicar en términos de las operaciones de un pensamiento o proceso creador. Pero aún así, han sido evaluados por sus grupos sociales de referencia con criterios que varían de un contexto a otro, y que determinan en cualquier caso un alto grado de utilidad para esos grupos.

En el Aprendizaje Social las conductas son adquiridas como resultado de observar e interactuar con los individuos. En la teoría del Modelamiento se sostiene que este aprendizaje se logra a través de diversos modelos sociales ya sea de la vida real, simbólicos o electrónicos. En las recientes investigaciones se encontró una clase más compleja de respuestas que el simple copiado de los modelos sociales y es lo que podría llamarse creatividad. (Backman, 1974) (Bandura y Harris, 1966).

Bandura y Harris (1966) sugieren que estas conductas podrían ser explicadas en términos de la combinación de diversas respuestas mostradas en varios modelos. Y que la adquisición de estas conductas creativas obedecen a un alto orden de Modelamiento, en donde las reglas más bien que las conductas específicas son aprendidas. (Backman, 1974).

Indudablemente continua Bandura, (1966) el proceso mismo podría ser considerado más complejo en el caso de actos sociales o morales, y el rol del reforzamiento podría ser menos importante en este caso. Solo la investigación podría aportar datos que confirmen o desmientan estas suposiciones al respecto. (Backman, 1974).

CAPITULO III

UN EXPERIMENTO DE CREATIVIDAD A TRAVES DE LOS PROCESOS DEL MODELAMIENTO.

3.1 Introducción.

Bandura y Walters (1963) habían demostrado los efectos sociales del Modelamiento en algunas conductas como la agresividad, explicando la adquisición de las respuestas nuevas en el observador como similares o idénticas a las de los modelos observados, que previamente no existían en su repertorio. Sin embargo un número de estudios en los últimos años han investigado los efectos del Modelamiento en conductas cognitivas como la del Lenguaje, donde se han observado respuestas complejas consideradas como conducta creativa. (Bandura y Harris, 1966) (Harris y Evans, 1973) (Bandura, 1974) (Backman, 1974) (Zimmerman y Di_ulessi, 1973).

Se hizo una revisión bibliográfica con el fin de obtener datos acerca de las investigaciones realizadas en el Modelamiento, dando el siguiente resultado. En la biblioteca de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, la revista periódica "Journal of Creative Behavior" no incluyó artículos. (1973-1977).

Las tesis en Licenciatura no incluyeron tampoco investigaciones en esta área. (1973-1977).

En los índices de la revista "Dissertations Abstracts", se encontró una tesis, "Modification of creative behavior through modeling processes" por Fiedler y Jochen (1976) ejemplar en Alemán que no fue consultado. (Psy., Abs, 1973-1977).

La tesis consultada en la revista "Dissertation Abstracts" con un enfoque conductual, "The operant training of creativity in children" Reynolds, (1973) investigó los efectos de la eficacia de los reforzadores verbales en el entrenamiento de la conducta creativa durante el juego, y en una etapa de generalización en tareas sin reforzamiento. Encontrando una alta relación entre los reforzadores, y los materiales con contenido creativo utilizados para los ensayos en la producción de respuestas creativas.

Aparentemente los trabajos que mostraron mayor validez en sus definiciones, procedimientos y resultados fueron aquellos que utilizaron el modelamiento de respuestas correctas, la provisión de realimentación a las respuestas, la especificación de reglas o de relaciones entre las reglas.

Considerando además a estos procedimientos como una aproximación al problema de la medición y control de la conducta creativa. (J.J. Sánchez Sosa, 1976;1977).

Finalmente en los trabajos de la Dra. Mary B. Harris y el Dr. Barry J. Zimmerman, investigadores de la creatividad por Modelamiento en niños normales, retardados, universitarios de diferentes razas y sexos, basamos nuestro estudio. (Bandura and Harris, 1966; Harris and Hassemer, 1972; Harris and Evans, 1973; Harris and Fisher, 1973; Harris and Grieshop, 1974; Harris and Evans, 1974; Harris and O'Donell, 1974; Harris and Siebel, 1976) (B. J. Zimmerman and F. Dialessi, 1973; Zimmerman and Arem, 1976).

Wendy Hassemer y Harris, (1972) expusieron a un grupo de niños a dos tipos de modelos, uno de habla inglesa y otro Española usando oraciones simples y complejas. Los niños imitaron la estructura de ambas oraciones y además presentaron oraciones nuevas no mostradas por el modelo.

Judith Fisher y Harris, (1973) en otro estudio presentaron dos tipos de modelos, uno flexible que utilizaba una variedad de soluciones para resolver anagramas y otro rígido que daba una sola solución. A los estudiantes se les solicitó resolver anagramas con una solución (Tarea 1) y con varias soluciones (Tarea 2). Los grupos control recibieron hojas conteniendo los anagramas para resolverlas en orden. Aquellos estudiantes quienes observaron una variedad de soluciones, produjeron más variedad de soluciones y contrariamente a lo predicho quienes observaron el modelo rígido presentaron una gran flexibilidad en sus soluciones comparativamente los grupos sin sesiones de Modelamiento no mostraron variedad en sus soluciones.

Barry J. Zimmerman y Frank Dialessi, (1973) presentaron cuatro tipos de modelos a niños de 5to. grado, quienes mostraban una variedad de construcciones y usos a objetos comunes, los modelos eran clasificados con una alta o baja fluidez y/o flexibilidad, las respuestas solicitadas consistieron en anotar en una hoja usos no comunes para cajas de cartón y latas de conserva, Se les aplicó una tarea diferente como generalización de sus respuestas, clasificadas en flexibles, fluidas y originales. Los niños presentaron respuestas nuevas en los cuatro casos especialmente ante el modelo fluido.

Como observamos estos estudios han encontrado la producción de respuestas creativas utilizando modelos como estímulos. En ocasiones el observador abstrae las reglas de la conducta del modelo y las usa para generar nuevas respuestas, las cuales no han sido mostradas antes por el modelo o el observador.

3.2. Planteamiento del problema.

La teoría del aprendizaje social no ha podido explicar como un observador expuesto a modelos puede transformar sus percepciones vía codificación simbólica utilizando una serie de re

glas para generar nuevas conductas y similares, en algunas dimensiones, a las del modelo. (Harris y Evans, 1973).

Estos trabajos recientes ofrecen hallazgos relevantes, sobre conductas creativas que pueden aumentar o decrementar su probabilidad por observar las acciones de otros, ésto es mediante el Modelamiento.

El presente estudio replicará la utilización de modelos para producir las respuestas creativas. El primer paso metodológico incluirá definir nuestro objetivo experimental y la selección del diseño que demuestre la efectividad de nuestros procedimientos.

CAPITULO IV

DISEÑO EXPERIMENTAL

4.1 Método

El objetivo experimental consistiría en presentar, a un grupo de niños preescolares tres tipos de modelos, elaborando diversas unidades.

Se esperaría que ante los tres modelos se producirían respuestas creativas, y que estas inmediatamente a la sesión de Modelamiento serían imitativas, y posteriormente creativas. Se les solicitaría elaborar unidades como medida de sus respuestas.

Selección del diseño.

Debido a que los procedimientos del Modelamiento afectan la memoria a largo plazo, se eligió el Diseño de elementos múltiples o condiciones alternadas por ser un esquema que aplica separadamente cada condición, y evita comparar la ejecución inicial de línea base en el mismo sujeto, de una condición a otra.

Este diseño en el Modelamiento, procedería igualando las conductas precurrentes imitativas de los sujetos para iniciar el estudio. (v. selección de los sujetos). Los procedimientos experimentales se aplicarían en breves segmentos alternados, lo que lo haría altamente económico. (v. plan de condiciones alternadas al azar, en apéndice).

Un grupo o dos son mantenidos en línea base y otros sujetos en tratamiento; la ejecución diferencial demostraría el control ejercido sobre la conducta bajo cada condición. El Diseño ofrece las siguientes ventajas:

- a. Probar en un mínimo de sesiones los procedimientos experimentales al no esperar a la estabilidad de la línea base.
- b. Prever los posibles efectos de acarreo entre las condiciones al permutar o contrabalancearlas.
- c. Permite que el estudiante progrese a través del material instruccional secuenciado a su propia tasa.
- d. Tratar con conductas complejas no reversibles, al considerar una línea de base inestable.
- e. Hacer notar el grado de dificultad en las tareas comparando las ejecuciones, sin alterar la conducta.
- f. Demostrar el control experimental al observar los cambios de ejecución en cada condición, y detener el experimento al considerar este hecho.

Las posibles desventajas del uso de este Diseño son las ocurridas por las interacciones entre los componentes pero, la minimización de estos efectos pueden ser provistos antes del inicio del experimento como son:

1. Preparar un plan de contrabalanceo de las condiciones experimentales.
2. Considerar el procedimiento de grupos, utilizando N condiciones con igual número de grupos.
3. Programar dos o más líneas de base conductuales durante el experimento.
4. Establecer la fiabilidad de los efectos probando cada condición separadamente.
(Ulman y Azaroff, 1975) (Sidman, 1975).

Definición de las Variables.

Las variables independientes.

Las siguientes definiciones representan las variaciones experimentales.

Modelos. Se definió como un adulto femenino elaborando unidades de copia y administrador de los materiales a los sujetos.

Valores de la variable independiente.

Modelo 1. El modelo elaboraba una unidad con frases de autoelogio de su conducta.

Modelo 2. El modelo elaboraba tres unidades de copia.

Modelo 3. El modelo elaboraba una unidad de copia.

Las variables dependientes.

A los niños se les solicitaría elaborar unidades como medida de sus respuestas, que consistían en relatar un cuento, construir un objeto con cajas de cartón o cuentas plásticas.

La medida de estas respuestas representó las variables dependientes de la conducta creativa e imitativa.

Definimos la conducta creativa, como la Ejecución - variada de respuestas fluidas, flexibles y originales con el fin de elaborar un producto.

La conducta imitativa, se definió como la producción de respuestas iguales a las ejemplificadas por un modelo social.

Valores de la variable dependiente.

Respuestas imitativas. Fue el número total de unidades iguales a las ejemplificadas por un modelo o compañero experimental.

Respuestas originales. Fue considerado el total de - unidades no repetidas por el observador durante el experimento.

Subclases de respuestas originales.

Respuestas fluídas. Número total de unidades pertenecientes a una clase no modelada.

Respuestas flexibles. Número total de unidades pertenecientes a una categoría no modelada.

Como podemos darnos cuenta las unidades fueron clasificadas en clases y categorías. La clase incluyó el concepto descriptivo del uso, tamaño y forma de las unidades. Las categorías incluyeron conceptos generales de un uso. (v. unidades de copia en apéndice p. 69).

El control de las variables extrañas.

<u>Variables extrañas</u>	<u>Procedimientos de control</u>
Características particulares del escenario experimental.	-se mantuvieron constantes.
- colocación del mobiliario.	
Sujetos.	
-sexo:	-elegidos por un procedimiento al azar.
-edad:	-5 y 6 años de edad.
- repertorios de entrada:	-imitativos.
-ruido:	-se realizó en el mismo salón, día y hora. -se evitaron conversaciones. -se evitó la entrada de otros niños al salón.
-iluminación:	-natural.
-nivel de escolaridad	-tercero de preescolar.

- días de la semana: -de lunes a viernes.
- horario de estudio: -de 9 a 12.30 hrs.
- instrumento de tiempo: -cronómetro.
- introducción del experi-
 mento a la escuela: -se les invitó a participar en un
 concurso en el cumplimiento de
 tareas escolares.
- efectos de acarreo: -se preparó un plan al azar de las
 condiciones experimentales.
 -se presentaron dos condiciones al-
 ternadas y una condición de línea
 base separada con una pareja.
- presión de evaluación: -se les dió 5 minutos extra, al final
 de cada sesión.
- entrenamiento al obser-
 vador de la conducta. -se le entrenó durante 15 días en el
 registro conductual.
- actitudes del experimen-
 tador: -se mantuvieron constantes.
 -se evitó la interacción con los ni-
 ños.

Selección de sujetos a grupos.

La selección de los sujetos a grupos se determinó por un procedimiento al azar. La muestra debía asegurar una homogeneidad en la variable de la imitación ya que se habían considerado estos repertorios de entrada para el estudio.

Los sujetos serían asignados a grupos en la variable de la Imitación para luego ser enviados al plan de distribución alternada o al azar.

Se procedió en la escuela Oficial Mixta de preescolares de clase social media, con 150 alumnos a registrar la frecuencia de la imitación en cada salón durante diez días en sesiones de diez minutos, y en los últimos cinco días en sesiones de 20 min. La imitación fue definida como aquéllas tareas iguales en forma y uso solicitadas por la maestra durante la clase e inmediatamente dadas por el niño, se utilizaron tres tipos de registro de estas respuestas: el anecdótico, de muestreo de tiempo y de intervalos.

Durante los primeros tres días se utilizó el anecdótico, los siguientes dos el de muestreo en sesiones de 10 minutos, y; durante los últimos cinco días se llevaron a cabo sesiones con 20 niños preseleccionados por su mayor repertorio imitativo en grupos de 4, en sesiones de 16 minutos a intervalos de 2 minutos, en el salón experimental.

Las tareas imitativas fueron preparadas y mostradas hasta el final de cada sesión, a los niños se les solicitó repetir las dos unidades desde su lugar donde se encontraban sentados en círculo, sobre el piso, junto con el experimentador. (v. modelos de preselección en apéndice).

Por último se seleccionaron a los 8 niños con mayor repertorio imitativo, y se formaron cuatro parejas al azar de apuntar con los ojos cerrados en la lista de sus nombres como sigue, se dió el número uno al nombre señalado, volviéndose a cerrar los ojos se marcó un nuevo nombre para formar una pareja, y así sucesivamente.

4.2 Procedimiento Experimental.

Sujetos.

Los niños seleccionados pertenecían a una escuela pre primaria pública del D.F., del tercero de preescolar, seleccionados 8 de ellos con edades de 5 a 6 años, resultaron para el estudio 7 niñas y un niño.

Experimentadores.

El experimentador fue un adulto femenino, quién fungió como modelo en los tratamientos experimentales, su labor consistía en repartir y recoger los materiales, elaborar las unidades de copia y llevar el registro de las respuestas de los niños al final de cada segmento o sesión.

El observador de las conductas fue un adulto femenino, quién permaneció al fondo del escenario llevando también el registro de las respuestas de los niños. El procedimiento de confiabilidad de ambas observaciones, se obtuvo aplicando la siguiente fórmula:

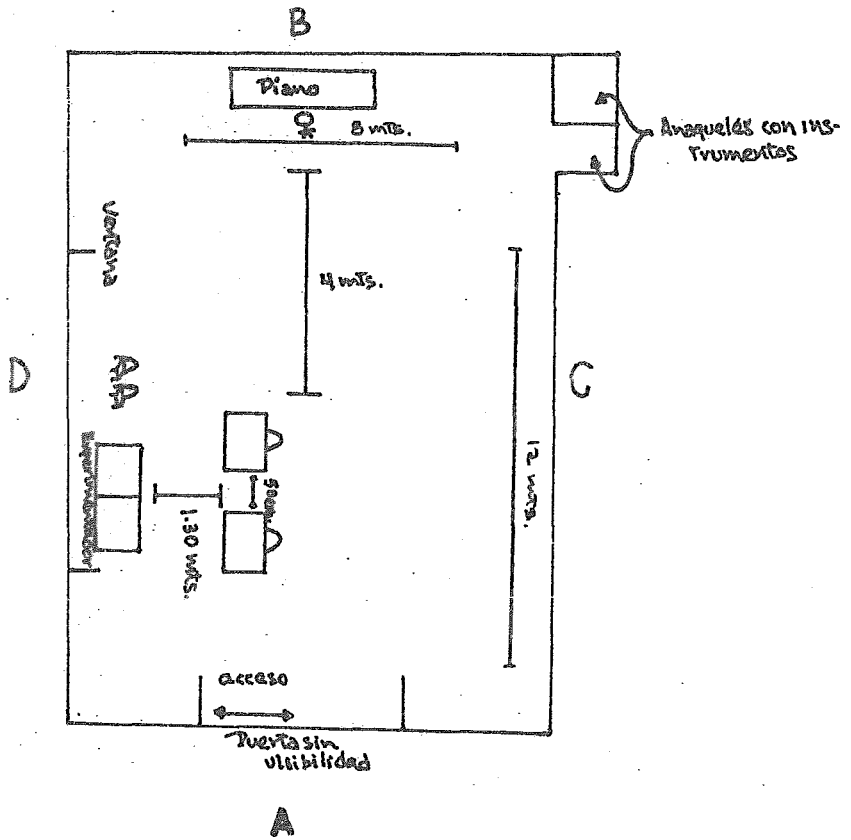
$$\text{Confiabilidad de los Observadores} = \frac{\text{Total de acuerdos}}{\text{T. acuer.} + \text{T. desac.}} \times 100 = \%$$

Escenario.

El salón de cantos y juegos, se acondicionó como el salón experimental con el mobiliario necesario, cada niño encon-

FIGURA -3

SALON EXPERIMENTAL



tró una silla y una mesa de trabajo así, como el experimentador al llegar al salón. (v. fig. 3).

Los Materiales.

Se utilizaron tres tipos de materiales durante el estudio. Material plástico y de madera, en la selección de los sujetos, durante las sesiones experimentales se utilizaron cuentas plásticas, cajas de cartón y composiciones infantiles así como material complementario como tijeras, pegamento, etc., a continuación en listamos los materiales utilizados.

Durante el procedimiento de selección de los sujetos, se utilizaron:

1. Hojas de registro anecdótico para las sesiones de 10 min.
2. Hojas de registro de muestreo de tiempo para las sesiones de 16 minutos a intervalos de 4.
3. Hojas de registro de intervalo de tiempo, para las sesiones de 10 a intervalos de dos minutos.
4. 2 casas de madera, elaboradas con bloques de 4 x 6 cm. cada una.
5. 2 robots de plástico, elaborados con figuras conocidas como mecanos plásticos de 2 a 6 cm. cada uno.

En el procedimiento experimental se utilizaron:

1. Hojas de registro de intervalo de tiempo, en sesiou

nes de 20 minutos a intervalos de 5.

2. Hojas de registro de intervalo de tiempo en sesiones de 20 minutos a intervalos de dos.
3. 1 Tabla de registro por experimentador.
4. 1 cronómetro por experimentador.
5. 1 Plan de condiciones, por experimentador.
6. 60 cajas de cartón delgado, color blanco de 20 x 20 cms.
7. 200 cuentas de plástico en varios colores.
8. 12 cuentos o historias de una cuartilla desconocidas en la literatura infantil. Seis de ellos con protagonistas infantiles, y el resto con protagonistas animales.
9. 12 unidades con cajas de cartón.
10. 12 unidades con cuentas plásticas de colores.
11. Material complementario:
 - a. tijeras por cada niño.
 - b. 1 carrete de papel pegamento de tamaño mediano.
 - c. 1 cono de estambre delgado para ensartar en las cuentas plásticas.
 - d. 1 kilo de pasta de letras. (utilizado para sopas).

Procedimiento.

Procedimiento.

Se presentaron tres modelos elaborando unidades de cajas de cartón, material plástico, y contando historias infantiles a 3 parejas de niños asignados al Plan al azar de las condiciones alternadas, y una en condiciones de línea base durante todo el estudio.

Este Plan se formó en tablas sucesivas de cuatro condiciones cada una, de las cuáles la primera pareja fue asignada como la línea base, y los tres siguientes como experimentales. Se determinó un orden casual independiente en cada una de las 4 tablas, con 54 segmentos.

Así, en las tablas el orden de los valores de cada modelo se observó en las tablas I, II, III, IV. En la tabla II las condiciones de Modelamiento 1, 2, 3; en la tabla III, las condiciones 2, 3, 1, y en la tabla IV, las condiciones 3, 1, 2.

A la primera pareja se le mantuvo en línea base en ausencia del Modelamiento tabla I, la segunda pareja se le presentaron las condiciones de la tabla número 2, la tercera pareja la tabla número 3, y a la cuarta pareja la tabla número 4. (v. plan de condiciones alternadas en el apéndice). Este plan comparimentado al azar se preparó de antemano y se siguió sin excepción probando solo dos segmentos experimentales diariamente para evitar los posibles efectos de acarreo.

La presentación de los materiales en cada segmento se distribuyeron al azar a las diferentes condiciones.

Al final de cada segmento o sesión, a los niños siempre se les solicitó elaborar una unidad, como medida de sus res-

puestas.

Instrucciones generales:

1. El experimentador comenzó dando las instrucciones generales.: "Vamos a tener una gran cantidad de juegos sorpresa. Escuchen con cuidado como les digo que jueguen. Piensen en - las muchas cosas que podría hacer con ésto. Ahora les voy a mostrar como jugar con él, miren y escuchen".

En el centro de la mesa del experimentador se observaron las unidades que fue elaborando.

2. Una segunda instrucción general fue dada.: Al final del Modelamiento, el experimentador recogió el material de unidades y les decía, "Bien ahora quiero que elaboren una unidad con este material, se les repartía y continuaba, "no importa el tiempo pero deben terminarlo".

3. Una tercera instrucción general del experimentador fue: Al final de la sesión o segmento de 20 minutos se les preguntó, "¿Han terminado..., pueden disponer de 5 minutos para hacerlo".

Los pasos en la aplicación de las condiciones experimentales consistieron en observar la pareja que le correspondía la sesión, y se le conducía al salón experimental iniciando siempre con un saludo. (v. plan en apéndice). Se indicaba cada día con un círculo el grupo y segmento a seguir. La presentación de las unidades se repitieron cuando se requirió.

En la condición 1, el modelo elaboró una unidad re-

pitando tres frases de autoelogio de su conducta, mientras la elaboraba colocándola en el centro de su mesa durante 15 segundos.

Un ejemplo de la condición 2, el modelo en este caso elaboró tres unidades con un mismo material terminados, los dejó sobre su mesa por 15 segundos.

En la condición experimental 3, el modelo solo elaboró una unidad, dejándola también durante 15 segundos una vez terminada, y dadas las instrucciones de elaborar ellos una unidad al final de 6 minutos, se les interrumpió diciéndoles, "Bien ahora quiero que elaboren otra unidad".

Al término, de cada segmento o sesión se les recogían sus unidades, y no se les informaba de los resultados de sus respuestas. La confiabilidad de los observadores fue acordada al final de cada sesión.

La pareja en condición de línea base, se le presentaron elaboradas las unidades al llegar al salón experimental, durante 15 segundos después se les retiraban y se les indicaba de elaborar una unidad con el material dado. Esta pareja diariamente tuvo dos segmentos de línea base con dos materiales diferentes.

La medida de la variable dependiente.

El número total de respuestas creativas se obtuvo sumando la frecuencia de respuestas relacionadas con las fluidas, flexibles y originales en cada grupo.

La cantidad de respuestas de Imitación, se obtuvieron de sumar las frecuencias de respuesta de Imitación o copiado en cada grupo.

Por su parte la originalidad de la tarea creativa, se obtuvo al sumar el número de unidades, aparatos, composiciones, títulos de historias que los niños no repitieron al final de cada sesión.

Al intentar comprobar si, las respuestas inmediatamente al Modelamiento serían de copiado y posteriormente creativas, en la condición experimental del modelo número 3, se procedió a obtener la medida de estas respuestas durante dos intervalos de tiempo, la primera medición se obtuvo al final de las instrucciones generales durante 6 minutos e intervalos de 2, y la segunda después de solicitarles nuevamente una unidad a los niños, registrándose sus respuestas en los siguientes 10 minutos a intervalos de 2.

4.3 Resultados.

Se esperó que los niños mostrasen respuestas creativas ante 3 modelos sociales y que estas respuestas serían imitativas inmediatamente al modelamiento, y creativas posteriormente.

La confiabilidad en los registros de las conductas observadas se obtuvo en un promedio de 85.9% del total de las 40 sesiones presentadas. (v. tabla 1, p. 51).

Para analizar la ejecución desempeñada por los grupos ante los modelos se obtuvieron las frecuencias de las respuestas en las variables múltiples de las conductas registradas durante el estudio. (v. tabla 2, p. 52).

Se obtuvieron además las frecuencias de las respuestas

INFLUENCIAS SOCIALES DEL MODELAMIENTO
EN LA CONDUCTA CREATIVA

TABLA 1

PORCENTAJE DE CONFIABILIDAD ENTRE OBSERVADORES

CONDUCTA	CONFIABILIDAD A TRAVES DE TODAS LAS CONDICIONES
	%
Línea de Base	
Fluidez	
Flexibilidad	81.8
Originalidad	
Copiado	
Un modelo + frases de autoelogio	
Fluidez	
Flexibilidad	90.0
Originalidad	
Copiado	
Diversidad de respuestas de un modelo	
Fluidez	
Flexibilidad	83.3
Originalidad	
Copiado	
Copiado inmediato y demorado al Modelamiento	
Fluidez	
Flexibilidad	86.6
Originalidad	
Copiado	

TABLA 2

FRECUENCIA DE RESPUESTAS ANTE LOS MODELOS SOCIALES

Grupos	Conducta	f. de resp.
L. Base	Fluidez	28
	Flexibilidad	6
	Originalidad	2
	Copiado	68
Exper. 2	Fluidez	32
	Flexibilidad	49
	Originalidad	6
	Copiado	22
Exper. 3	Fluidez	42
	Flexibilidad	31
	Originalidad	8
	Copiado	49
Exper. 4	Fluidez	25
	Flexibilidad	45
	Originalidad	11
	Copiado	24

TABLA 3

FRECUENCIA DE RESPUESTAS ANTE LOS MODELOS SOCIALES

MODELOS	CONDUCTA	F. de Respuestas			
<u>Condición Exp.1</u>		Gpo. de		Gpos. Expe.	
"Con frases de		Línea Base			
autoelogio ela-	Fluidez	5	21	22	13
boró una unidad"	Flexibilidad	0	19	4	12
	Originalidad	0	0	0	0
	Copiado	43	13	27	5
		<u>48</u>	<u>53</u>	<u>53</u>	<u>30</u>
<u>Condición Exp.2</u>					
"Diversidad de	Fluidez	8	8	9	8
Resp. de un Mo-	Flexibilidad	6	16	14	19
delo"	Originalidad	0	6	4	7
	Copiado	15	9	6	5
		<u>29</u>	<u>39</u>	<u>33</u>	<u>39</u>

TABLA 4

FRECUENCIA DE RESPUESTAS INMEDIATA Y DEMORADA AL MODELAMIENTO

MODELO	CONDUCTA	F. de Resp.			
<u>Condición Exp. 3</u>		Gpo. de		Gpos. Expe.	
		línea base			
"Elaborando una unidad de copia"	Fluidez	15	16	inme. 4	demor.
	Flexibilidad	0	15	"	22 "
	Originalidad	2	7	"	8 "
	Copiado	10	18	"	13 "
		<u>27</u>	<u>56</u>	<u>47</u>	

bajo cada condición experimental y de línea de base con el fin de observar y comparar su desempeño en cada una. (v. tabla 3 y 4 p. 53).

Las respuestas inmediata y posteriormente al Modelamiento fueron registradas durante la condición experimental número 3, por lo que se obtuvieron en forma separada estos datos para ser analizados. (v. tabla 4, p. 53).

Los resultados muestran que el utilizar modelos sociales para incrementar conductas creativas es efectivo para el caso de los niños estudiados; puede observarse el incremento de sus respuestas creativas y la disminución de su copiado. (v. gráfica número 1, p. 56)

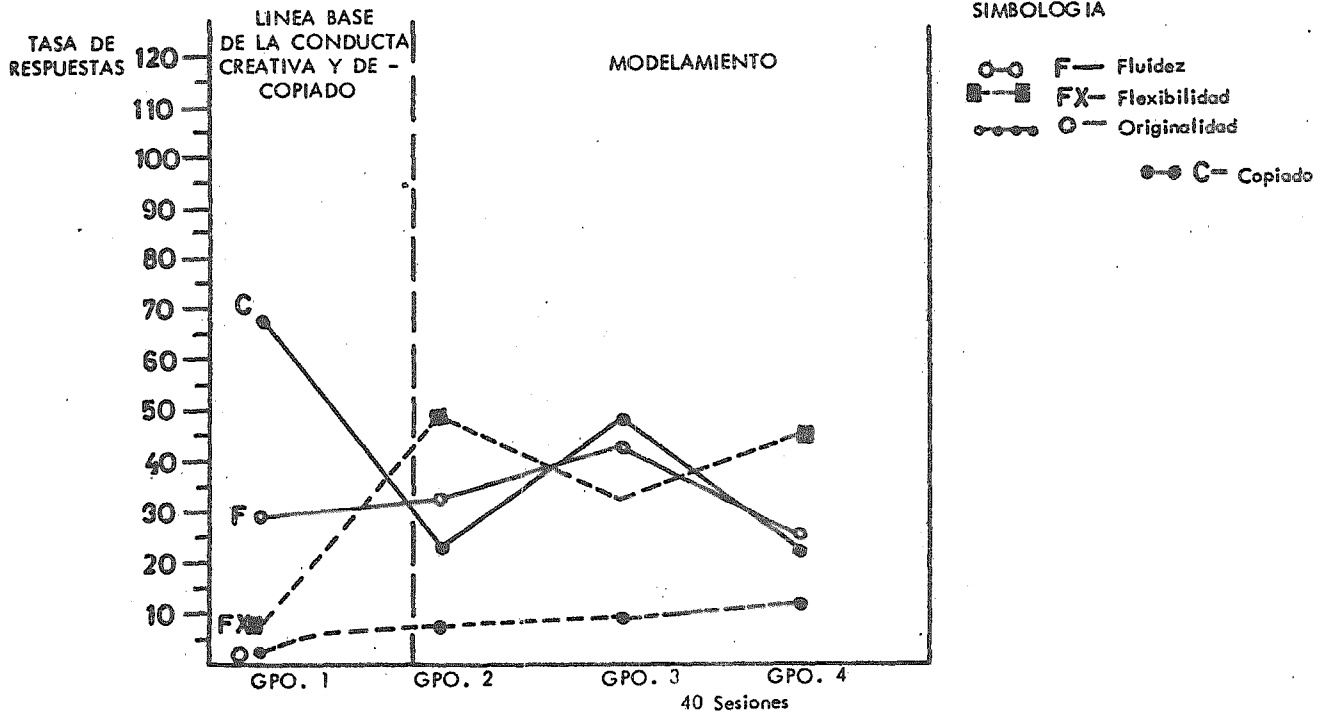
Se pudo contemplar el desempeño bajo cada condición, como a continuación se señala: la condición de Modelamiento donde se presentaron frases de autoelogio, se observó un incremento de respuestas flexibles y fluídas en los niños, y a diferencia de las otras condiciones no dieron respuestas de originalidad. (v. gráfica número 2, p. 57).

En la condición donde un modelo presentó diversas unidades, se contempló una uniformidad en la ejecución creativa por los grupos experimentales y un incremento importante de respuestas flexibles y originales. (v. gráfica 3, p. 58).

Durante la condición de Modelamiento que presentó una unidad de copia, hubo un decremento de la ejecución en los grupos experimentales por lo que se sumaron las frecuencias de respuestas de éstos y se distribuyeron en los dos intervalos para comparar su ejecución con el grupo de línea de base.

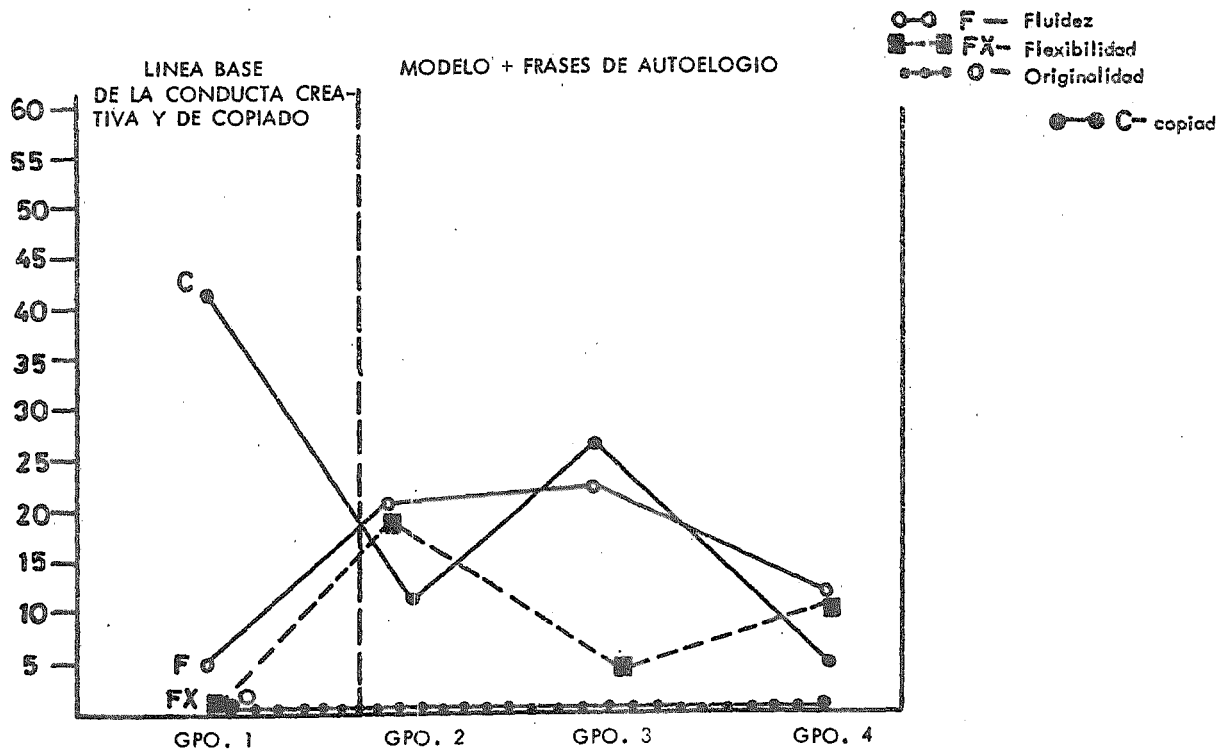
No pudiendo analizarse la suposición predicha, respecto a que inmediatamente al modelamiento las respuestas serían de copia y posteriormente creativas, cabe decir que se observó el incremento de respuestas flexibles y originales así como de copiado por los grupos experimentales, en esta condición. (v. gráfica 4, p. 59).

Las diferentes frecuencias de respuestas de cada uno de los niños durante el estudio, se presenta con el fin de demostrar que los procedimientos experimentales estuvieron interactuando con las diferencias individuales para producir las respuestas creativas. (v. gráfica 5, p. 60).



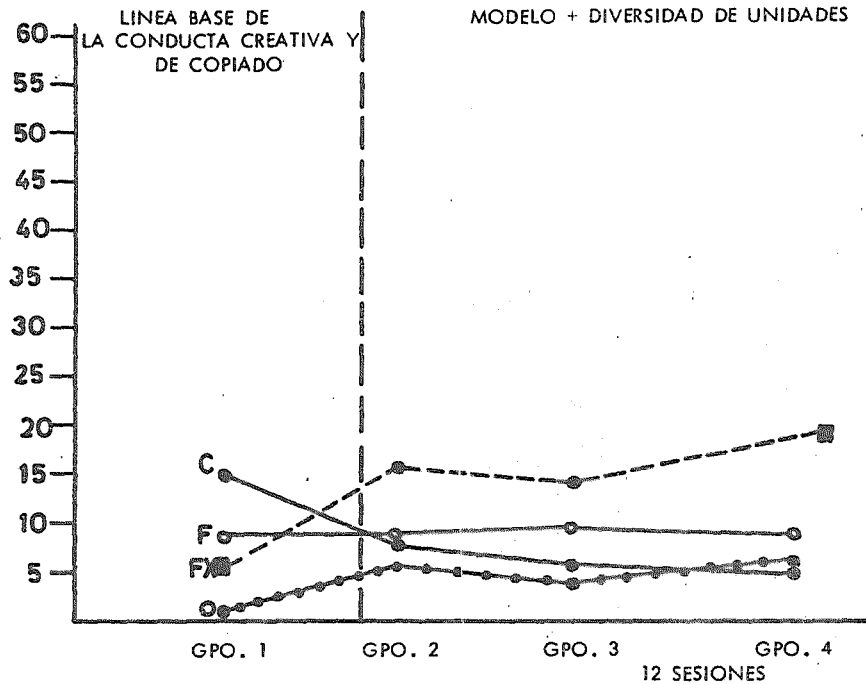
Gráfica 1. Registro de las Frecuencias de la conducta creativa y de copiado por 8 niños preescolares en 4 grupos ante tres modelos sociales.

TASA DE
RESPUESTAS



Gráfica 2. Registro de las Frecuencias de la conducta creativa y de copiado por 8 niños preescolares en 4 grupos, ante un modelo social presentando frases de autoelogio.

TASA DE
RESPUESTAS

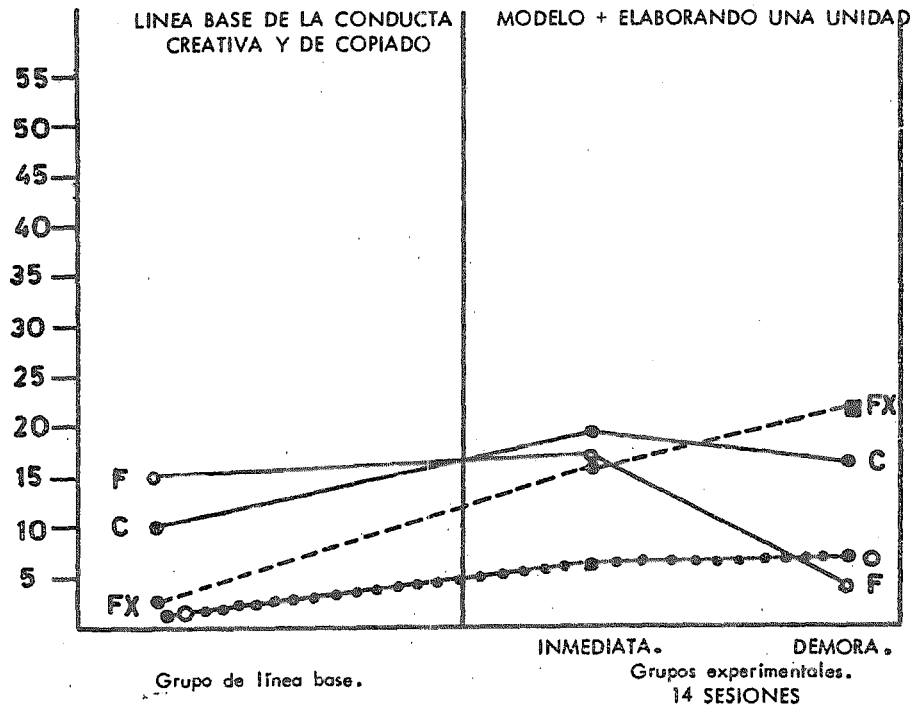


SIMBOLOGIA

- F— Fluidez
- — — FX— Flexibilidad
- O— Originalidad
- C— Copiado

Gráfica 3. Registro de las Frecuencias de la conducta creativa y de copiado por 8 niños preescolares en 4 grupos ante un Modelo Social exhibiendo diversas unidades.

TASA DE
RESPUESTAS

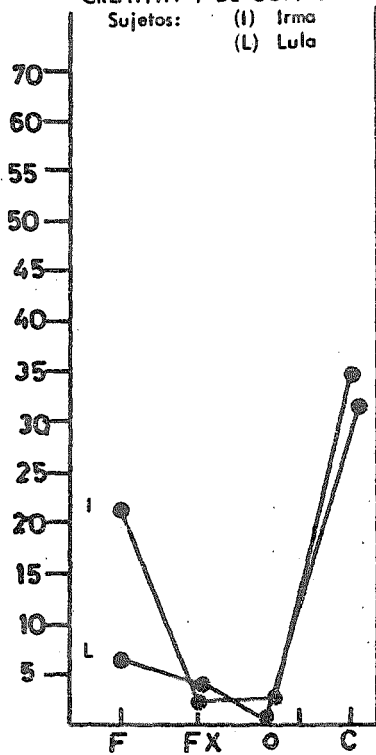


Gráfica 4. Registro de las Frecuencias de la conducta creativa y del copiado de 8 niños preescolares, durante dos intervalos de tiempo.

TASA DE RESPUESTAS

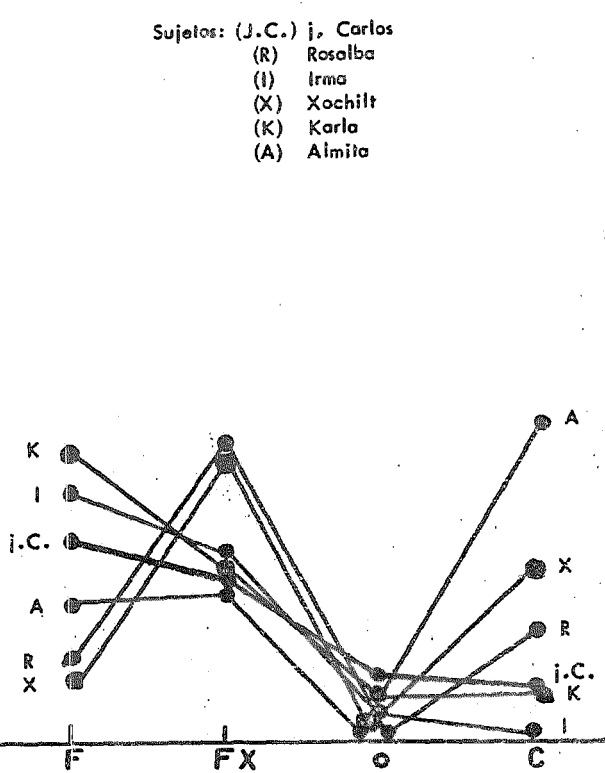
LINEA BASE DE CONDUCTA CREATIVA Y DE COPIADO

Sujetos: (I) Irma
(L) Lula



MODELAMIENTO

Sujetos: (J.C.) j, Carlos
(R) Rosalba
(I) Irma
(X) Xochilt
(K) Karla
(A) Almito



F - Fluidez
FX - Flexibilidad
O - Originalidad
C - Copiado

Gráfico 5. Registro de la Frecuencia de respuestas creativas y de copiado por cada niño, ante tres modelos sociales durante 40 sesiones.

4.4 Discusión.

Las investigaciones realizadas en el campo de la Creatividad han tenido múltiples controversias en sus definiciones e interpretaciones, impidiendo resumir una teoría.

La evaluación metodológica realizada a nivel universitario en estos estudios, nos sugiere que más que debido a la complejidad del fenómeno, éstos han fallado en definirlo conductualmente y en utilizar un parámetro externo científico para decidir y predecir la Ejecución creativa, indicando lo dudoso de sus resultados aún más, no podríamos concluir cómo ha sido medida esta conducta.

Varios de estos investigadores han contribuido en el avance de la teoría de manera relevante, lo que ha permitido la apertura a la investigación como J.P., Guilford, quién describió la Creatividad como una habilidad del pensamiento, independiente de las habilidades de la inteligencia y distribuido en mayor o menor grado en los individuos.

La teoría del aprendizaje Social en el Modelamiento no ha podido explicar cómo los individuos expuestos a modelos producen respuestas nuevas, y abstraen las reglas de ejecución vía codificación simbólica para producirlas.

Estos estudios aparecen como resultados válidos y confiables en sus investigaciones, y ello representa hasta el momento una aproximación tentativa al problema de la investigación creativa.

El presente estudio replicó-utilizar tres tipos de modelos para producir respuestas nuevas o creativas en 8 niños

prescolares, y como lo predicho, los niños incrementaron la cantidad de sus respuestas creativas ante los modelos sociales.

Una alta frecuencia de respuestas fluidas obtenidas por los niños ante el modelo que presentó frases de autoelogio podría atribuirse a que las frases del modelo provocasen expectativas de refuerzo en esta clase de respuestas.

Ante el modelo que mostró diversas unidades, los niños presentaron una consistencia de respuestas creativas especialmente en el incremento de sus respuestas flexibles y originales, pudiendo deberse a la repetida realimentación de las acciones del modelo ayudando a la retención de las reglas de ejecución de las unidades modeladas.

Un error en el criterio de medición para considerar las respuestas inmediata y demoradamente al Modelamiento se planteó en el procedimiento experimental, al haber solicitado una nueva unidad, después de las instrucciones generales se interrumpió la ejecución de los niños. Este cambio de atención provocó el decremento de las respuestas notoriamente durante el segundo intervalo, no pudiendo concluir la predicción al respecto de que inmediatamente al Modelamiento, las respuestas producidas serían de copiado y posteriormente creativas.

Las diferencias en las frecuencias de respuestas en cada niño significó, que las condiciones experimentales estuvieron interactuando con sus diferencias individuales.

Dados los resultados por los investigadores en el Modelamiento, se concluye que los observadores producen ciertas respuestas nuevas no exhibidas por los modelos sociales, y es lo que pudiera llamarse la producción de respuestas creativas a través del Modelamiento. (Bandura y Harris, 1966; Harris y Hasse-

mer, 1972; Harris y Fisher 1973; Harris 1975; B.J. Zimmerman y Dialessi, 1973).

Al parecer también existe alguna relación entre la cantidad de respuestas modeladas y la cantidad de respuestas creativas producidas por los observadores. (B.J. Zimmerman y Dialessi, 1973) (Harris and Fisher, 1973).

4.5 Limitaciones y Sugerencias.

Este estudio ha pretendido proporcionar un bosquejo general de las principales corrientes de la Psicología acerca del fenómeno de la Creatividad.

La variedad de sus conceptos al intentar describirla o evaluarla ha impedido resumir una teoría, y concluir como ha sido medida esta conducta.

Las limitaciones en la investigación de la Creatividad se refieren a problemas de definición y medición más que a su complejidad. A estos respectos se sugiere no utilizar nuevos conceptos para evitar confusiones metodológicas, sistematizar las investigaciones realizadas hasta el momento, y validar sus hallazgos.

Se ha pretendido también demostrar un método de enseñanza creativa, en las aulas escolares. Planteando el aprendizaje por Modelamiento como el procedimiento para producir la conducta creativa, en un diseño multivariado de las condiciones experimentales así mismo, el parámetro conductual para medir estos desempeños.

La limitación en la teoría del Modelamiento, se refiere en cuanto a no poder explicar como se producen estas conductas creativas; sin embargo, algunos investigadores han demostrado su efectividad, lo que indica continuar muchas otras investigaciones con el fin de aportar datos a la teoría.

Los resultados del presente experimento comprobaron el objetivo experimental predicho, los niños estuvieron dando respuestas creativas ante los modelos sociales. Estos resultados requieren de una confiabilidad, observando los efectos de cada condición experimental por separado en grupos pilotos, y aumentar un observador de las conductas en la aplicación del diseño multivariado.

Por último, se esperó demostrar que las respuestas inmediatamente al Modelamiento serían de copiado y posteriormente creativas pero debido a no establecer en los parámetros de medición el criterio de precisión de las respuestas en estos 2 intervalos esta suposición no pudo ser confirmada quedando abierta a otro experimento.

Las pocas investigaciones en el Modelamiento han presentado resultados válidos y confiables y ésto representa hasta el momento una aproximación tentativa al problema de la investigación en Creatividad.

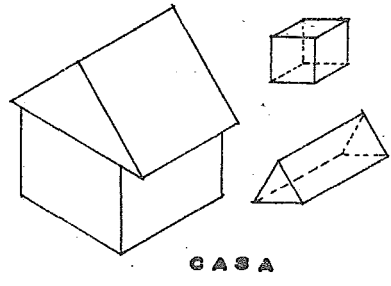
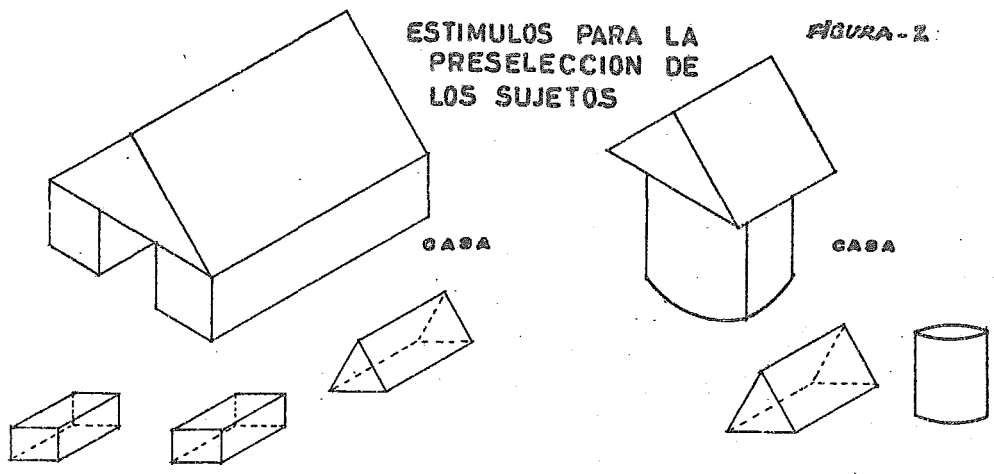
APENDICE

Apéndice

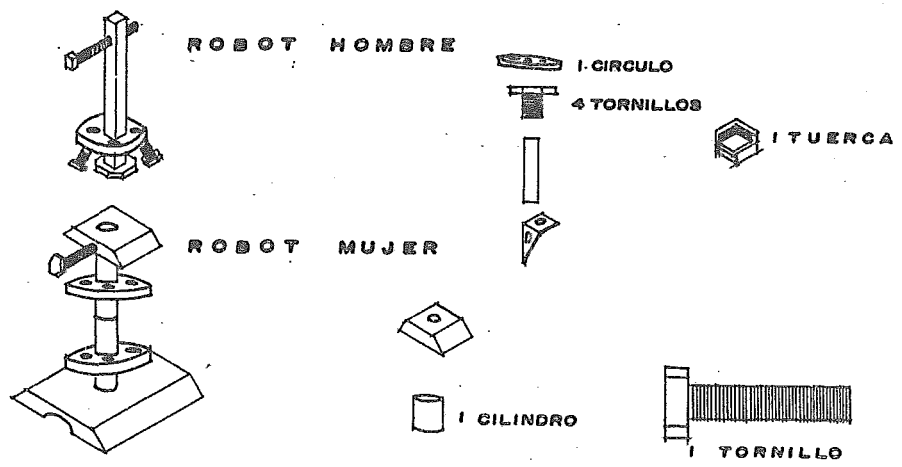
- A. Tareas de imitación.
- B. Lista de frases de "autoelogio"
- C. Lista de unidades de copia.
- D. Plan de condiciones alternadas al azar.

**ESTIMULOS PARA LA
PRESELECCION DE
LOS SUJETOS**

FIGURA-2:



**A. TAREAS DE
IMITACION**



B. Lista de frases de "autoelogio".

1. Que bueno soy
2. Sé, como hacerlo
3. Realmente soy bueno
4. Así, se verá mejor
5. Claro, que soy bueno
6. Verdaderamente me es fácil

UNIDADES DE COPIA

CATE. VIVIENDAS

MATERIAL: Cajas

CLASE. VIVIENDAS DE ANIMALES

CASA DE OSO	CASA DE ZORRILLO
" DE PERRO	" GALLINA
" GATO	" RATON

CATE.UTIL

CLASE PARA GUARDAR O LAVAR EN EL

POLVERA	UTIL P/LAVAR PERROS
HALAJERO	" TRASTES
CENICERO	" MUÑECAS

CATE. COLLARES DE FANTASIA

MATERIAL:cuentas

CLASE JOYERIA

SENCILLO	DE REINA
DOBLE	DE AFRICANO
AFRICANO	SENCILLO

CATE.

CLASE INSECTOS

MOSCA (c/hilo)	MOSCA
GUSANO	GUSANO
MARIPOSA	MARIPOSA

CATE.HISTORIAS

MATERIAL: Historias

CLASE. HISTORIAS DE NIÑOS

EL NIÑO SOÑADOR	EL NIÑO GALLETA
LA PEQUEÑA LULU	LA NIÑA DE LAS
EL NIÑO DEL BOSQUE	FLORES
	LA TORTA DEL NIÑO

CLASE. HISTORIAS DE ANIMALES.

EL SAPO CANTADOR	LA HORMIGA SALTARINA
LA ZAPA CATA	LA TORTUGA COLUDA
PEPE SABIO TECOLOTE	UN DIA CON MIS HERMA NOS OSOS.

N.0020346

D.

PLAN DE CONDICIONES ALTERNADAS

Tabla I	Tabla II	Tabla III	Tabla IV
Línea Base	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
1.cajas 2.cuentas 3.histo.4.cuentas 5.histo.6. cajas 7.histo.8. cajas 9.cuentos	Seg.1 cajas Seg.4 cuentas Seg.7 histo.	Seg. 2 cuentas Seg. 5.histo. Seg. 8.cajas	Seg. 3 histo. Seg. 6 cajas Seg. 9cuentas
L.B.	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1
10.cajas 11cuentas 12.histo.13cuentas 14.histo.15 cajas 16.histo.17 cajas 18.cuentos.	Seg.10 cajas Seg.13 cuentos Seg.16 histo.	Seg.11 cuentas Seg.14 histo. Seg.17 cajas	Seg.12 histo. Seg.15 cajas Seg.18 cuentos
L.B.	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2
19.cajas.20 cuentas 21.histo.22 cuentos 23.histo.24 cajas 25.histo.26 cajas 27.cuentos	Seg.19 cajas Seg.22 cuentas Seg.25 histo.	Seg.20 cuentos Seg.23 histo. Seg.26 cajas	Seg.21 histo. Seg.24 cajas Seg.27cuentas

. Los números ordinales representan el orden de los segmentos experimentales y de línea base.

BIBLIOGRAFIA

Anastasi, Anne. Psicología diferencial. Ed. Aguilar, Madrid, (1971).

Anderson, H.H. Creativity and its cultivation. Ed. Harper & Row, Publishers, N. York and Evanston, (1959). preface.

Arem, Cynthia A. & Zimmerman, J. Vicarious effects on - creative behavior of retarded and nonretarded children. *Am. J. Def.*, 81 (3) 289-296. (1976).

Bandura, A. & Harris, M.B., Modification of syntactic style. *J. Exp. Child Psychol.* 4, 341-352. (1966).

Bandura, A. Principles of behavior modification. Ed. N. York, Holt, R. & Winston. (1969).

Bandura, A. Social learning theory of identificatory processes. D. A. Goslin. Handbook of socialization theory and research. Chicago. Ed. MC. Nally and Co. (1971).

Bandura, A. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza, Madrid, (1974).

Bijou, S.W. & Peterson R.F. & Ault M. H. Method to integrate descriptive and experimental fields studies at level of data and empirical concepts. *J. App. Beha. Abs.* 1 (2) 175-191. (1968).

Fiedler, P. A. & Jochen, W. H. Modification of creative behavior through modeling processes. *Psychol. Abs.* 55 (6): 12193 (1976).

Guilford, J.P. The nature of human intelligence. Ed. MC. Graw Hill, N. York, (1967).

Guilford, J.P. Intelligence, creativity and their educational implications. Ed. R.R. Knapp. Sn. Diego, Calif., (1968).

Guilford, J.P. Creatividad y Educación. Ed. Paidós, Buenos Aires, (1978) p.: 10,13.

- Grieshop, J.I. and Harris, M.B. Effects of Mode of Modeling, Model Age, and Ethnicity on Rule-Governed Language Behaviors. *J. Ed. Psychol.*, 66(6) 974-980. (1974).
- Harris, M.B. & Hassemer, W.G. Some factors affecting the complexity of children's sentences: The effects of modeling, age, sex, and biligualism. *J. Exp. Child Psychol*, 13, 447-455. (1972).
- Harris, M.B., & Fisher, J.L. Modeling and flexibility in problems-solving. *Psychol. Rep.*, 33, 19-23. (1973).
- Harris, M.B., & Evans, R.C. Models and Creativity. *Psychol. Rep*, 33, 763-769. (1973).
- Harris, M.B. and Evans, R.C. The Effects of Modeling and instructions on creative responses. *J. Psychol.*, 86, 123-130. (1974).
- Harris, M.B., Modeling influences on creative behaviors. *The school Psychol. Digest*, 4 (1) 29-33. (1975).
- Harris, M.B. and Siebel, C.E. Effects of Sex, Occupation, and confidence of Model and Sex and grade of Subject on Imitation of Language Behaviors. *Devl. Psychol.*, 12 (1) 89-90. (1976).
- Hall, R.V. La medición de la conducta. Manejo de la conducta; Modelo de enseñanza responsiva. Traducc. Montes P. y Irueste de Montes A., Lorence Kansas, Ed. R.H. Enterprice, (1973).
- Lindgren, H.C. Introducción a la Psicología Social. Ed. Trillas, Mexico (1972).
- Mc. Guigan, J.F. Psicología Experimental. Ed. Trillas, México (1971) p. 70-71.
- Mooney, R.L. & Razik, A.T. Exploration in creativity. Ed. -- Harper & Row, Pub., N.Y., E. & London, (1967).

Murray, Sidman. Línea Base de elementos múltiples, control por estímulos. Tácticas de investigación científica. Ed. Fontanela, México (1975).

O'Donnell, M.J. and Harris, M.B. Effects of symbolic model's originality, sex and Doodles on Original Responses. *Psychol, Rep.*, 35, 951-954. (1974).

Reynolds, R.P. The operant training of creativity in children. (1973). Dissertation copies. Ann Arbor, Michigan 48106.

Sánchez Sosa, J. J. Evaluación metodológica de la investigación contemporánea sobre respuestas académicas complejas en la instrucción universitaria: Primera parte *Revta. Mex., Ana., -- Cond.*, 2 (2) 207-219. (1976).

Sánchez Sosa, J. J. Evaluación metodológica de la investigación contemporánea sobre respuestas académicas complejas en la instrucción universitaria: Segunda parte *Revta. Mex., Ana., Cond.* 3 (1) 87-101. (1977).

Secord, P. F. and Backman C.W., Social Psychology, Ed. Mc. Graw Hill, 2nd. ed., México, (1974).

Taylor, I.A. & Getzels. Perspectives in creativity. Ed. Aldine Publishing Company, Chicago, (1975) p. 22.

Thorndike, R.L. & Hagen E. Tests y técnicas de mediciones en psicología y educación. Ed. Trillas, México (1970).

Torrance, E.P. Orientación del talento creativo. Ed. Troquel, Buenos Aires, (1969) p. 32.

Torrance E.P. Desarrollo de la creatividad del alumno. Ed. Librería del colegio, B. Aires, (1970) p. 6-7.

Ulman, J.D., & Sulzer-Azaroff B. Multielement baseline design in educational research. E. Ramp & George Semb. Behavior --- analysis areas of research and application. Ed. Prentice Hall --

Inc.; Englewood Cliffs, N. Jersey, (1975).

Zimmerman, B. J. & Dialessi F. Modeling influences on children's creative behavior. J. Ed. Psychol, 65 (1) 127-134. (1973).