

100
221



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CORRELACION DE RASGOS DE PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA PERTENECIENTES AL GRUPO DE CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES (ESTUDIO EXPLORATORIO)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA PRESENTAN:

ROSAURA PLIEGO RODRIGUEZ
MARIA VIOLETA ESPINOSA SALA



DIRECTOR DE TESIS:
DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ MAQUEO
ASESOR: MARIA ENEDINA VILLEGAS HERNANDEZ

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1991



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 está 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.

I N D I C E

	Pág.
Introducción.....	3

PRIMERA PARTE. MARCO TEORICO.

1. CONCEPTO DE CREATIVIDAD	
1.A) Definiciones Generales y Especificas..	8
1.B) Evaluación del Concepto.....	11
2. CONCEPTO DE PERSONALIDAD CREATIVA	
2.A) Algunas definiciones Teóricas de Personalidad.....	17
2.B) Personalidad Creativa.....	37
2.C) Creatividad e Inteligencia.....	44
3. INVESTIGACION CON NIÑOS CREATIVOS Y/O SOBRESALIENTES	
3.A) Tipos de Estudio y Enfoques.....	55

SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLOGICO.

1. Planteamiento del Problema.....	73
2. Hipótesis.....	74
3. Variables.....	75
4. Población.....	80
5. Muestreo.....	81
6. Instrumentos.....	81
7. Diseño.....	86
8. Tipo de Investigación.....	86
9. Procedimiento.....	87
10. Tratamiento Estadístico.....	88
11. Resultados e Interpretación.....	90
12. Conclusiones y Justificación.....	117
13. Sugerencias.....	124
 Bibliografía.....	 127

Apéndice A - Programa Estadístico

Apéndice B - Expediente de un niño

INTRODUCCION

El concepto de creatividad ha dado lugar a diferentes estudios desde diversos enfoques. Uno de los ejes centrales dentro de esta área, lo constituyen las características de personalidad del sujeto que es calificado como tal. Los aspectos de la personalidad pueden incluir el carácter, la inteligencia, el conocimiento, la percepción, la motivación, etc.

La inquietud del presente estudio consistió en conocer ¿cuáles son algunos de los rasgos de personalidad que presentan los niños pertenecientes al grupo CAS (Capacidad y Aptitudes Sobresalientes)? Es importante mencionar que la muestra de esta investigación fue tomada de la población de dicho grupo, ya que éste sienta sus bases en tres principios básicos, los cuales son los siguientes: a) compromiso con la tarea, b) habilidades arriba del promedio y c) creatividad; ésta última supone niños creativos con los cuales trabajamos.

Dicho grupo fue creado por la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), quien lo nombró proyecto No. 11, titulado CAS, fundamentado teóricamente en el trabajo del Dr. J.P. Renzulli. Dicho proyecto consiste en el enriquecimiento curricular del educando, dándole elementos para desarrollar sus aptitudes y su habilidad.

Anteriormente, tenía sus aplicaciones en 32 escuelas de la SEP

en el D.F., y algunas en provincia. Este proyecto selecciona grupos de niños con capacidad y aptitudes sobresalientes. Asimismo, se implementó un equipo técnico de profesionales a fin de adecuar el modelo citado en nuestro país. Cabe mencionar, que a partir de septiembre de 1990, pasó de ser un proyecto para convertirse en un servicio que imparte la D.G.E.E.

Esto propone la necesidad de investigar las diferentes áreas que conforman este fenómeno. El modelo citado se orienta sobre todo a el área cognocitiva en primer término, y de una manera secundaria a el área de la personalidad donde actualmente no se cuenta con investigaciones que permitan llegar a conclusiones más acabadas. De esta manera, el interés de dicho trabajo se avocó a iniciar una área de investigación específica para este modelo (CAS); así resultó provechoso conocer cómo se presentaron algunos de los rasgos de personalidad en estos sujetos, a fin de tener elementos que permitan el desarrollo de sus facultades y no la obstaculización de las mismas. Se realizaron correlaciones con estos sujetos donde se aplicaron instrumentos para la medición de la personalidad y de la creatividad. Se espera que con este tipo de estudios se inicie una línea de investigación sobre los rasgos de personalidad en los niños creativos a fin de considerarlos como parte importante en el proceso educativo en nuestro país.

Por último, quisiéramos dejar claro un aspecto de suma importancia en esta investigación, el cual se refiere a la utilización de

los términos sobresaliente, sobredotado y creativo: éstos tienen un componente en común que es la creatividad, la cual fue una de las variables tomadas en cuenta en este trabajo. Por otra parte es conveniente advertir que existen diferencias esenciales entre dichos términos.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEORICO

CREATIVIDAD

El presente apartado describe los diferentes conceptos asociados al estudio de la creatividad, los enfoques teóricos según los principales autores, algunas de las investigaciones realizadas con sujetos denominados de alguna u otra forma como creativos y la problemática que se asocia con este tipo de estudios.

1.A) DEFINICIONES GENERALES Y ESPECIFICAS

CONCEPTO DE CREATIVIDAD

El término de creatividad ha sufrido innumerables interpretaciones debido a las diferentes aproximaciones que realizan los investigadores. Algunos consideran más bien a la persona que crea (en donde se incluirán los casos de personalidad); otros al producto creador y finalmente los que consideran los determinantes hereditarios y medioambientales.

Al hablar de creatividad, no es difícil pensar en la referencia que se hace sobre la "CREACION DIVINA" relacionada íntimamente con la religión, el misticismo o lo sobrenatural; en este sentido, la creación es un producto ajeno a lo humano y por lo tanto inalcanzable a través de la razón o el intelecto y sólo por medio de la fe, (Barrón, Franqui; 1976).

Las definiciones del término son más que diversas, referentes a las diferentes fases o entidades del proceso creativo. La etimolo-

gía nos dice que el verbo "CREAR" se refiere a "DAR EXISTENCIA A ALGO O PRODUCIRLO DE LA NADA; ESTABLECER RELACIONES HASTA ENTONCES NO ESTABLECIDAS POR EL UNIVERSO DEL INDIVIDUO, CON MIRAS A DETERMINADOS FINES" (Novales, 1973).

Torrance (idem, p. 12) prefiere referirse a la creatividad como "UN PROCESO QUE VUELVE A ALGUIEN SENSIBLE A LOS PROBLEMAS, DEFICIENCIAS, GRIETAS O LAGUNAS EN LOS CONOCIMIENTOS Y LO LLEVA A IDENTIFICAR DIFICULTADES, BUSCAR SOLUCIONES, HACER ESPECULACIONES O FORMULAR HIPOTESIS, APROBAR Y COMPROBAR ESAS HIPOTESIS, A MODIFICARLAS SI ES NECESARIO Y A COMUNICAR LOS RESULTADOS". Tal parece que el autor se refiere a las diferentes fases o etapas del método científico.

Otros prefieren ser más escuetos: Barrón, (citado por Marturry, 1980), define a la creatividad "COMO LA CAPACIDAD DE APORTAR ALGO NUEVO A LA EXISTENCIA", o "LA CREATIVIDAD ES UNA FORMA DE ACTUAR QUE SE PUEDE PRESENTAR EN CUALQUIER AREA DE ACTIVIDAD PROFESIONAL O NO DEL INDIVIDUO", (Martínez, 1980).

La creatividad no es sólo un producto observable; es también una potencialidad que existe en todos los sujetos y en todas las edades (Sillamy, 1977) Diccionario de la Teoría Psicoanalítica). Sillamy por su parte no realiza un estudio específico sobre la creatividad. Toca el tema más bien de manera lateral y afirma que el hombre trabajador y creativo es capaz de conciliar el

principio del placer y el principio de la realidad. La capacidad de aprovechar las tendencias divergentes (instintos de muerte y de vida) a través del proceso sublimatorio hace del hombre un sujeto creativo que se expresa por el arte o el juego. (Sillamy, Diccionario de la Teoría Psicoanalítica, Idem.).

Freud (1908), hablaba de una "CATARSIS CREADORA" como producto de un conflicto inconsciente. La fantasía es entonces el elemento que permite escapar de la realidad opresora y derivarse a la realización de deseos que pueden quedar en la mente o que pueden concretizarse de una manera socialmente aceptada como lo es el arte o el juego.

En otro orden teórico (Medirch, 1962) la creatividad es considerada por una asociación de estímulos y respuestas, pero con la característica de que estos elementos enlazados casi nunca son asociados.

Los humanistas, (Rogers 1978, Maslow 1976) consideran que no sólo el artista o el científico son creativos: "LA CREATIVIDAD ES UNA FORMA DE ACTUAR QUE SE PUEDE PRESENTAR EN CUALQUIER AREA DE ACTIVIDAD PROFESIONAL O NO DEL INDIVIDUO, PUES ES EL COCINAR, EL CONVERSAR, ETC."

La creatividad se halla a cualquier edad, pero es mucho más frecuente en el niño de tres a cinco años, que todavía no esta

atado a esquemas y hábitos estereotipados, dispone de libertad y es abierto.

J.P. Guilford el mayor impulsor de la creatividad en nuestro siglo ha dejado escrito que ésta es la clave para la educación (Logan y Logan, 1980).

El término creatividad es definido desde muy diversos ángulos, frente a la definición Goethe, que dice: "Creatividad es la fantasía exacta", esta la de M. Mead, quien expresa: "En la medida que una persona haga, invente o conciba algo que resulta nuevo para ella misma, puede decirse que ha consumado un acto creativo" (Prado Diez, 1982).

Son ya tradicionales las siguientes conceptualizaciones: Stein, quien piensa que la creatividad es un proceso que tiene como resultado una obra personal (Curtis, Demos y Torrance, 1976).

1.B) EVOLUCION DEL CONCEPTO

EVOLUCION DE LA CREATIVIDAD

La mayoría de los psicólogos evolutivos coinciden en que los comportamientos creativos son muy frecuentes en el niño. Sin embargo, se carece de estudios longitudinales, suficientemente válidos, que permitan presentar una línea de desarrollo de la creatividad que pueda reconocerse como universal.

Los expertos en el tema (Torrance, Guilford, Fester, Lowenfeld etc. 1976) coinciden en destacar como indicadores de creatividad los siguientes:

Fluidez. Consiste en la producción de la mayor cantidad posible de palabras, ideas, expresiones, asociaciones, etc. atendiendo a una consigna o regla dada y sin limitaciones en cuanto al significado.

G. Heinelt (1979) afirma que partiendo del desarrollo del comportamiento creativo en el niño podemos llegar a la comprensión de la estructura de la creatividad.

Para estimular las actitudes creativas se ha de fomentar especialmente el proceso creativo. Existen diversos modelos para el estudio del proceso creativo (Dewey, Wallas, Rossnan y Logan, 1979). Estos modelos no se contraponen, sino que se complementan, ya que comparten muchas nociones y principios comunes. El enfoque de Wallas tiene cuatro propósitos que son:

- a) Preparación. El niño recoge la información necesaria.
- b) Incubación. Período de gestación de nuevas ideas.
- c) Iluminación. Momento de inspiración donde surge la solución, va precedido de un esfuerzo y seguido de un trabajo de preparación esmerada.

d) Verificación. Fase dedicada a la elaboración el producto

En la medida que el niño busca, organiza y se expresa se encuentra en camino de ser particularmente creativo y seguir su propio aprendizaje. J. Piaget (1969) dice: "Aprender es reinventar, es pues, actuar con iniciativas e intereses personales. El aprender es esencialmente creador".

Flexibilidad. Hace referencia a la variedad, o número de categorías diferentes que se utilizan en el momento de producir ideas, y a la variedad de las soluciones dadas a un problema.

Originalidad. Hace alusión a las respuestas menos habituales o aquellas otras que se alejan de lo obvio y común y que generalmente son juzgadas como ingeniosas. En ocasiones surgen de forma espontánea, pero después de un trabajo sistematizado. Las ideas originales suelen ser poco sólidas y, si no se cuidan atentamente, terminan por desaparecer.

Elaboración. Consiste en organizar los proyectos e incluso las tareas más simples con el mayor cuidado y detalle.

Otros indicadores que suelen presentarse son: la sensibilidad para detectar problemas; la audacia, el humor, etc. Normalmente todos estos elementos no se presentan aislados, sino que suelen confluír de forma sinérgica (Parnes, 1972).

Otras formulaciones aparecen en la aportación de Gagne, quien señala que es una forma de solucionar problemas mediante intuiciones (Prado Díez, 1982); Koestler, que la define como el resultado de relaciones entre sí, unas dimensiones hasta entonces ajenas (Prado Díez, 1982).

Rogers, que ve el origen de la creatividad en la voluntad del hombre de realizarse a sí mismo (Heinelt, 1979).

El desarrollo de la creatividad se ha visto cada vez más valioso como objetivo educativo. En la medida que estas características conductuales están suficientemente bien establecidas en los niveles de la ciencia conductual, los educadores pueden y deben dedicar un particular esfuerzo a su desarrollo apropiado.

La concepción factorial de la creatividad conduce a una nueva forma de concebir la creatividad y la producción creativa. Desde ese punto de vista la creatividad presenta redes de aptitudes primarias, redes que pueden variar según la esfera donde se ejerce la actividad creadora. Cada aptitud primaria es una variable por la que los

individuos difieren de manera continua. En consecuencia la naturaleza de esas aptitudes puede ser estudiada en los individuos que no son particularmente creativos. La productividad depende de otros rasgos primarios incluyendo los intereses, aptitudes y el temperamento.

Una aproximación exploratoria del campo de la creatividad no parece ser fructífera más que si se hace a través de la aplicación completa del análisis factorial, comenzando por la formulación de las hipótesis, cuidadosamente construidas sobre las aptitudes primarias y sus propiedades. Se piensa que se encontrarán ciertos tipos de factores, tales como: la sensibilidad a los problemas, la fluidez ideacional, la flexibilidad de adaptación, la originalidad, la aptitud para sintetizar, el espíritu de análisis, la aptitud para reorganizar o redefinir la asimilación de datos complejos y la facultad de evaluación.

Puede ser que cada una de estas hipótesis se refiera a más de un factor. Ciertas aptitudes así postuladas por hipótesis pueden ser finalmente, idénticas a otras o ser explicadas por otras. En todo caso esa hipótesis nos lleva a la construcción de test de un género nuevo, lo cual permite esperar el descubrimiento de nuevos factores. La relación entre esos factores y los criterios prácticos de los actos creativos debe ser establecida.

Una vez que se establezcan los factores describiendo el

campo de la creatividad, se tendrá una base que permita seleccionar a los individuos dotados de potencialidades creativas. También es preciso conocer suficientemente las propiedades de las aptitudes primarias, con el fin de poder mejorarlas y utilizarlas mejor por el sesgo de la educación. Estos fines ciertamente, justifican todos nuestros esfuerzos.

Después de haber realizado una exhausta revisión sobre el concepto de creatividad, encontramos que los diferentes teóricos manifiestan diversos puntos de vista, sin embargo, la mayoría coinciden, opinión a la que nos sumamos, en que el proceso o comportamiento creativo del niño se observa en su máxima expresión de los 3 a los 5 años ó de los 5 a los 7 años. El rango de edad varía según diferentes autores.

En la relación a lo anterior, encontramos varios ejemplos de genios que en la primera infancia se hicieron notar por su capacidad creadora como fue el caso de Mozart, quien a la edad de 5 años componía música, tocando ante el emperador a los 6 y escribiendo una ópera a los 11 años. Por otro lado, podemos observar el caso de Einstein, quien de niño obtuvo malas notas en matemáticas y de adulto desarrolló su Teoría de la Relatividad. Quizá ésto se pueda explicar si pensamos que muchas veces los educadores no están preparados para identificar la capacidad creadora del alumno (De Leona e Tyler, 1984).

Se cree que aquí existe un factor importante que nosotras mismas

hemos vivido y que se refiere a los métodos educativos tradicionales, los cuales coartan la capacidad creativa del niño ya que éstos no permiten una apertura en el aprendizaje.

También es común observar una postura un tanto omnipotente por una gran mayoría de los educadores en nuestro país, ya que el profesor cree tener el saber y el alumno es visto como un ignorante.

2.A) ALGUNAS DEFINICIONES TEORICAS DE PERSONALIDAD

CONCEPTO DE PERSONALIDAD CREATIVA

Las siguientes categorías abarcan la mayor parte de las conductas significativas educacionales de los individuos sobresalientes ya que están reconocidas actualmente:

- Capacidad de aprendizaje.
- Fuerza y sensibilidad de pensamiento.
- Curiosidad e iniciativa.

Sin embargo, a estas características que podríamos llamar positivas para los logros en la creatividad, se encuentran también algunos rasgos depresivos.

Según Webb, Meckstroth y Tolan (1985), los sobredotados, como grupo tienen mayores posibilidades de deprimirse y suicidarse.

Lajole y Shore (1981) encontraron que el índice de suicidio entre los jóvenes de E.U.A. de 15 a 24 años de edad aumentó 25% en las dos últimas décadas. Bowers (1978) afirma, que el intento de suicidio ocurre con mayor frecuencia entre los muchachos que tienen una creatividad excepcional.

Si bien es cierto que no todas las depresiones terminan en suicidio, datos como éstos nos sirven de advertencia de la gravedad del problema y se tiene que tomar en cuenta.

¿Cómo es la depresión?

La depresión es más que una tristeza mediana, se refiere a sentimientos intensos de desesperanza, culpabilidad, abandono y de sentir que no vale la pena.

La persona deprimida reconoce que las cosas no son como deberían ser, pero se siente impotente para corregir la situación, no tiene ni la energía ni el deseo necesario para ponerse en acción y hacer los cambios para superar el problema.

Muchas veces se sorprenden los padres al saber que los niños se pueden deprimir de igual manera que los adultos. Aún a los más pequeños si no reciben afecto y cuidado.

Tanto en los niños como en los adultos, la depresión generalmente va acompañada de aislamiento, falta de energía, poco interés,

perturbaciones en el sueño, sobre alimentación ó pérdida del apetito.

Es probable que el sobredotado experimente algunos de los siguientes tipos de depresión: (1)

1) La que viene por el deseo de vivir en los niveles más altos de moralidad, responsabilidad y rendimiento, pero que le son imposibles de alcanzar.

2) Cuando se siente abandonado y alejado de los demás. Quizá perciba que quienes lo rodean solo le ven como un cerebro, una computadora o a un ser eficiente, pero que no lo aceptan como persona.

3) La que se origina por preocuparse demasiado acerca de los problemas básicos de la existencia humana, además de cuestionarse profundamente cuál es el significado de su propia vida.

Estas tres expresiones de la depresión tienen un común que se basa en sentimientos de enojo que la propia persona se niega a reconocer.

(1) Silvia y Ortiz, M.T.A. México: El Niño Sobredotado. Edamex. 1989, pág. 54.

A veces los niños se sienten frustrados y sin esperanzas porque no se les permite expresar sus sentimientos ni cambiar la situación que los está molestando. Es común que este sentimiento de ira se vuelva contra la misma persona, haciéndolas sentirse culpables y buscar autocastigarse. En el exterior ésto se manifiesta como depresión, pero internamente habrá ira.

En la adolescencia es natural que se presente el cuestionamiento existencial; sin embargo es sorprendente cuando el niño de 8 a 9 años lo afronta. Generalmente esta crisis va acompañada de sentimientos de soledad, depresión y ansiedad, se cree que los niños sobredotados tienen un período de depresión en su vida.

De aquí, para el conductismo, gran parte de la dimensión afectiva se adquiere por la experiencia. Para Watson la primera infancia cobra un relieve especial en el desarrollo de las emociones a través de motivaciones de conducta. Su punto de partida es la consideración de la conducta como una realidad observable desde la experimentación y su dificultad estriba en poder explicar y analizar los procesos internos como es gran parte de la vida afectiva, desde bases experimentales.

A.H. Maslow (1982) establece niveles de desarrollo afectivo en relación con las necesidades que experimenta el individuo y enumera las siguientes:

- 1) necesidades fisiológicas
- 2) necesidades de seguridad y protección
- 3) necesidades de amor y aceptación
- 4) necesidades de autoestimación y competencia
- 5) necesidades de autorrealización

La dimensión afectiva en la Psicología Genética de H. Wallon.

En la línea de Wallon podemos decir que la vía afectiva como interacción biológica-social es el punto de partida de la personalidad del niño.

"Es en los comienzos de la vida psíquica, en su período afectivo, que la evolución de la persona tiene su origen... Los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente son de naturaleza afectiva: son las emociones" (Wallon, 1977, p. g. 163).

Desde su perspectiva genética, Wallon concibe una serie de estudios evolutivos que vienen a constituir en las etapas de la personalidad infantil. De ellas, el estadio impulsivo-emocional abarca el primer año de vida, y en el desarrollo de esta etapa, según Wallon, es decisivo el tipo de relaciones que establezca el adulto con el niño con ese clima emocional que necesariamente debe surgir.

Piaget (1969) considera la dimensión afectiva como la base de la dimensión cognoscitiva, pero es esta última la que ha fundamen-

tado toda su teoría científica; que Wallon resulta punto de referencia imprescindible en todo estudio sobre el niño y sus relaciones con el medio desde su expresión emocional, y que la línea psicomotricista ha encontrado en él el punto de apoyo para la actividad del niño del cuerpo vivido.

La dimensión afectiva desde el punto de vista del psicoanálisis considera que el niño se desarrolla en la búsqueda de satisfacción de sus necesidades básicas, pasando del principio del placer al principio de realidad.

Esta dinámica afectiva de satisfacción-frustración, necesaria para el desarrollo de la vida madura del niño, se traduce en un estado de ansiedad que es uno de los móviles del desarrollo afectivo, pero cuyo exceso produce traumas y desadaptaciones.

Las instancias de la personalidad según el Psicoanálisis Freudiano. Doltó, (1973), al igual que Freud, distingue el ello, del yo y el super yo.

Por su parte, Freud formula la hipótesis de que todo fenómeno psíquico puede volverse consciente.

Dicho fenómeno psíquico no se detiene en el camino más que si se tropieza con resistencias, y no es un juego de prestidigitación, sino un juego de fuerzas. Ahora bien, una vez desencadenado el proceso, la carga efectiva que lo sostiene debe encontrar una utilización; participa de las manifestaciones de una libido que, no más que la "vida", no se puede anular. Podemos modificar las manifestaciones de la vida; pero, una vez desencadenada, la vida no se detiene más que por la muerte, es decir, por la destrucción de la integridad del ser viviente.

Igualmente la libido no se deja ni anular ni disminuir en su cantidad dinámica, sino que estará al servicio de un superyó, haciéndose presente de forma objetiva.

Si sucede que desde su aparición el impulso libidinal encuentra prohibiciones en el mundo exterior, la representación es reprimida; la carga afectiva que la sostiene permanece; se vuelve angustia. La angustia, malestar inefable, va a depender en su intensidad de dos factores: por una parte, de la importancia de la carga afectiva separada de su apoyo original, por otra, del grado más o menos categórico, del obstáculo impuesto a la pulsión.

Si la carga afectiva encuentra la manera de injertarse en otra idea, mejor tolerada por el mundo exterior, tendrá lugar la formación de un síntoma:

utilización desfigurada de la pulsión reprimida. Esta proporciona un sentimiento inmediato de bienestar.

Sin embargo, sólo en los primeros años de la vida las pulsiones se enfrentan con el mundo exterior; posteriormente las prohibiciones con las que se encontrarán, transformarán rápidamente la personalidad del sujeto (el superyó).

El superyó asimila las prohibiciones del mundo externo para evitar desilusiones; sin embargo, una vez formado el superyó es rígido.

Gracias a él las pulsiones son espontáneamente obstaculizadas, aún antes de ser conscientes, desde el momento en que suscitan una resonancia asociativa de aquellas que, desde las primeras experiencias infantiles, implicaron alguna represión del mundo externo seguida de angustia. Este es el mecanismo inhibitor llamado represión. Vemos que es un proceso interno.

El papel del superyó es favorecer las "sublimaciones": utilización de la libido en actividades sociales toleradas o estimuladas por el mundo exterior.

Porque gracias al superyó, una extraordinaria economía de esfuerzos

Se proporciona al yo, que evita así el trabajo de realizar elecciones y renunciaciones constantes.

Si las sublimaciones utilizan plenamente el dinamismo de las pulsiones reprimidas, y si el superyó deja al ello un margen bastante grande para satisfacciones directas, todo irá bien, la represión será silenciosa y sin angustia.

Pero si las posibilidades de sublimación son insuficientes o si el ello es muy violento, muy rico, se produce una tensión; el superyó debe mostrarse en extremo severo y asistiremos a la aparición de formaciones reactivas sea acorde con el yo -perversiones-, sea sin su acuerdo de -neurosis caracterizada-.

Dice Dolto: no hay mejor criterio objetivo del desarrollo humano que el criterio afectivo, es decir, el comportamiento del individuo en relación con los objetos de su amor.

Para dar un nombre a esas épocas sucesivas del desarrollo individual, Freud escogió el que involucra la parte del cuerpo sobre la que se centra selectivamente el hedonismo del momento.

Es por esto por lo que en psicoanálisis, se distinguen sucesiva-

mente la etapa oral, la etapa anal, y la etapa fálica llamadas también etapas o estadios pregenitales.

Los sucede una fase llamada de latencia, que se sitúa, más o menos entre los 7 y 13 años. (Aquí se encuentran situados los sujetos de nuestra investigación).

Viene después la pubertad y finalmente la etapa o estadio genital propiamente dicho, que alcanza su expansión definitivamente alrededor de los 17 o los 18 años.

ETAPA ORAL

Tal es el nombre que se da a la fase de organización libidinal que se extiende desde el nacimiento al destete y que está colocada bajo la primacía de la zona erógena bucal.

El niño ama, al mismo tiempo que todo lo que se le mete en la boca (el pezón, el chupete) y, por extensión (porque no ha adquirido la noción de los límites de su propio cuerpo) la nodriza o la madre siempre ligadas necesariamente al placer de mamar y a las que se identifica en consecuencia.

ETAPA ANAL

Para el niño de 1 a 3 años, el 90% de los intercambios con los adultos son a propósito del alimento y del aprendizaje

de la limpieza y control de esfínteres.

El segundo año de la infancia, sin destronar completamente la zona erógena bucal va a conceder una importancia especial a la zona anal. Esta por lo demás se despierta ya mucho antes.

El niño ha alcanzado ya un mayor desarrollo neuromuscular: la libido que provocaba el chupeteo lúdico de la etapa oral, provoca ahora la retención lúdica de las heces o de la orina (retención que a veces se prolonga hasta bien entrada la infancia y que se vuelve a encontrar en algunos adultos).

Y ésto puede ser el primer descubrimiento del placer auto_erótico masoquista, que es uno de los componentes normales de la sexualidad. El aseo subsiguiente a la excreción es proporcionado por la madre y a causa de la satisfacción fisiológica de la zona erógena, este aseo es agradable y se asocian a la madre emociones contradictorias: es el primer descubrimiento de una situación de ambivalencia.

Por la conquista de la disciplina de los esfínteres, el niño descubre también de su poder y de su propiedad privada: sus heces, que puede dar o no según quiera. Poder autoerótico por lo que se refiere a su tránsito intraintestinal y poder efectivo sobre su madre, a la que puede recompensar o no.

A la etapa anal se remite la formación de los rasgos "concién-

zudos", sobrios, trabajadores, serios y científicos en aquellos que hallaron placer en conformarse a las nuevas exigencias que se les planteaban; en los otros, se encuentran a los obstinados, los malhumorados, los testarudos, los que gustan de llamar la atención por su desorden, su suciedad, su indisciplina o también aquellos que se hacen insoportables a los que los rodean por su afán de orden meticuloso, rayando en la obsesión.

El interés por las materias fecales podrá ser sublimado en los pintores, los escultores, los amantes de las joyas, los coleccionistas de todo género de cosas y todos aquellos a los que interesa la banca y el manejo del dinero en general.

Es a los componentes dominantes de la fase anal a los que hay que atribuir en el adulto los caracteres posesivos mesquinos, la avaricia (el dinero representa los excrementos para el inconsciente de la etapa anal). En fin, los componentes sádico-masoquistas de este período explican las perversiones correspondientes en el adulto, así el interés libidinal exclusivo por el orificio anal, en el acto sexual en detrimento de la vagina, cuya existencia anatómica es desconocida en la edad a la que quedó vivazmente fijado el perverso.

ETAPA FALICA

Desde la fase oral del lactante asistimos al despertar de la

zona erógena fálica, el pene en el niño y el clitoris en la niña. La causa ocasional de ello puede ser la excitación natural de la micción, añadida a los tocamientos repetidos que tienen lugar durante el aseo, y los murmullos de satisfacción del bebito entretenido en el acto.

La curiosidad sexual comienza desde antes del tercer año, en pleno período sádico-anal. Su primer objetivo es saber de donde vienen los niños.

ETAPA DE LATENCIA

La fase de latencia, normalmente nula o casi, desde el punto de vista de las manifestaciones y curiosidades sexuales, se emplea en la adquisición de conocimientos necesarios a la lucha por la vida en todos los planos. Las facultades de sublimación pronto entrarán en juego progresivamente.

La represión del interés sexual erótico va a permitir a la personalidad liberada despegar toda su actividad consciente y preconsciente en la conquista del mundo exterior, como caja de resonancia abierta a todos los sonidos, como vela abierta a todos los vientos, como placa sensible a todos los colores. Es el aspecto cultural de la fase de latencia, fase no solamente pasiva sino activa, puesto que implica la síntesis de los elementos así recibidos y su integración al conjunto de la personalidad irreversiblemente marcada por el sello de su pertenencia al

grupo masculino o femenino de la humanidad.

Si al entrar en la fase de latencia el niño se encuentra en un estadio edípico bien trazado y bien marcado, no quedarán en el inconsciente más que esos pares antagónicos ligados a catexias arcaicas. La libido, no inmovilizada en el inconsciente (como en el niño neurótico para dominar los afectos reprimidos), está enteramente al servicio de un superyó objetivo. También el inconsciente participa en la adquisición cultural, en la conquista del mundo exterior. El complejo de edipo puede ser progresiva y enteramente disociado y el tabú del incesto claramente integrado a la vida imaginaria.

Y cuando el niño experimente los estados afectivos y eróticos, que anuncian la pubertad, la masturbación, en lugar de reaccionar como si fuese pecaminoso, se extenderán aún más, sabrá como conquistar su libertad sin timidez ni pena, progresivamente, día a día, sin reacciones autopunitivas.

La importancia y el valor de las sublimaciones de la fase de latencia son grandes. No sólo porque es en esta época cuando se esbozan las características sociales del individuo, sino porque la manera en que un niño utiliza neurótica o normalmente este período hace que fije o no, exagere o haga desaparecer el componente arcaico de la sexualidad y sus elementos perversos.

ETAPA GENITAL

Así pues, según la evolución anterior a la fase de latencia

haya sido sana o no o que los sentimientos de inferioridad hayan obstaculizado el alba de la pubertad, la liquidación de un núcleo conflictivo residual ha hecho regresar a la libido del sujeto a estadios anteriores a la etapa fálica, se asistirá a la eclosión de una sexualidad normal o perversa o a una neurosis más o menos pronunciada.

Por otro lado, dice Dolto (1974) que las predisposiciones de la posibilidad de sublimaciones intelectuales (que es en lo que justamente consiste el trabajo escolar e intelectual en general) depende de elementos preformados, constitucionales, poniendo aparte todas las reacciones afectivas inhibitorias. Pero estas posibilidades de sublimación intelectual para ser utilizadas deben implicar un máximo de adaptación corporal y emocional que permita y respete la expansión del sujeto, individuo relativamente autónomo, lugar de integración de las leyes de su propia cohesión libidinal y de las que aseguran la cohesión de la sociedad.

La hipertrofia de la "inteligencia" en relación al resto de las actividades psicofisiológicas de un sujeto le parece a Dolto que merece el nombre de síntoma neurótico; es decir, de reacción a la angustia, al sufrimiento. La inteligencia débil normal o superior puede existir tanto en el neurótico como en el sujeto afectivamente sano; pero dadas unas posibilidades originalmente iguales de sublimación, el sujeto sano dispone,

en relación con el neurótico, de facultades intelectuales mejor adaptadas a la realidad más fecundas. Sus intereses son más numerosos, sin ser incoherentes, y apunta a resultados de eficacia objetiva por su medio social, al mismo tiempo que a su propia satisfacción y a su enriquecimiento personal.

En tales sujetos la etapa fálica y la fase de latencia así como el comienzo de la fase genital en la pubertad, se caracterizan por el interés afectivo, la adhesión espontánea y sucesiva a todas las actividades de las que puedan (en su medio) tener noción.

Con la madurez de la sexualidad genital el individuo sacrifica entonces deliberadamente (y no reprimirá) aquellos intereses netamente incompatibles con la línea de vida que ha preferido.

Y ésto por lo demás, sin amargura residual alguna frente a los objetos a los que ha renunciado y que verá elegidos por otros sin angustias.

Lo que se dijo de la expansión de la inteligencia no es, por otra parte, más que una aplicación particular de la consumación feliz del desarrollo libidinal genital caracterizado por la "vocación", por el compromiso, la opción deliberada que, cuando es entera hasta en el inconsciente se acompaña de una expansión psicofisiológica y de fijación libidinal en el modo llamado oblativo al objeto de amor, a la obra, al niño.

EL COMPLEJO DE EDIPO

En casos normales, el niño de tres años no tiene, pués, como hemos visto, nada de un pequeño salvaje; ya está "civilizado", ya tiene un carácter, hábitos, ocupaciones favoritas, una forma de pensar y numerosas posibilidades afectivas que son canalizadas en las relaciones sociales con quien lo rodea y a menudo en la más feliz de las eventualidades, con niños de su misma edad. Su líbido ya está bien empleada.

La manera como el adulto ha respondido a sus exigencias amorosas y ha sabido reaccionar con una afección tierna debidamente dosificada, los regaños y los cumplidos atinados, le han aportado satisfacciones afectivas que en los casos "normales" son compensaciones suficientes a las renunciaciones que se le han pedido y que él ha aceptado.

La facilidad con que se ha desprendido de la zona erógena anal, se debe a que ha podido descubrir el placer reservado a la excitación fálica (pene o clítoris).

En una palabra, ya no es un "perverso instintivo", esto es, un niño necesitado de acciones hedónicas desordenadas e inmediatas; posee un yo. Su sentido moral personal no existe todavía, sin embargo la necesidad que tiene de la asociación con otros lo conduce a comportarse ya intuitivamente según las reglas morales de quienes lo rodean. Los momentos en que se entregará a la

masturbación serán, en parte, aquellos en los que se "aburra", cuando no tnga nada más o tan atractivo que hacer.

Digamos en términos generales que en el más feliz de los casos el niño superará el complejo de edipo antes de la fase de latencia en la cual podrá entrar en plena salud física y moral, lo que le permitirá las mejores adquisiciones culturales, las cuales a su vez facilitarán el florecimiento normal sentimental y fisiológico, de su adolescencia y de su madurez.

Pero con mucha frecuencia, el niño no llega a superar su edipo antes de entrar en el período de latencia; se ve entonces forzado -valga la expresión- a "firmar un armisticio " con el complejo de castración el cual, en la pubertad retomará su papel castrador: el sujeto podrá entonces deshacerse de él, en ese momento, o ya nunca más.

LA ANGUSTIA DE CASTRACION

Se entiende por angustia de castración aquella emoción de frustración libidinal, ésta es desencadenada por un conflicto entre pulsiones agresivas y pasivas, puestas al servicio de la sexualidad; prohibiciones venidas del mundo exterior (en la primera infancia) o del superyó (después); quedando la angustia y el conflicto ocultos para la parte consciente del yo. Esta angustia

da origen al nacimiento del complejo de edipo que desencadena a su vez el complejo de castración.

La angustia de castración obedece a tres factores:

- 1) El descubrimiento de la diferencia fálica según los sexos.
- 2) El poder mágico atribuido a los adultos.
- 3) Una inferioridad general y verdadera ante el adulto.

El primero de estos factores es el único inmodificable; los otros dos pueden ser reducidos.

El segundo factor, puede ser sometido a la razón y ser disociado. El adulto identificado como malo será el progenitor castrador; en cuanto al otro, el adulto bueno, se buscará por todos los medios provocar su protección y ayuda.

En cuanto al tercer factor, la inferioridad real del niño, éste tratará de remediarlo, ya sea negándola conscientemente de manera categórica, lo que subjetivamente la aumenta por la comprobación de la diferencia entre lo que es y lo que se quisiera que fuera, ya sea superándola mediante adquisiciones culturales reconocidas; y esto debido a que el niño con frecuencia tiende a atribuirle al adulto una fuerza mágica.

Por último, se menciona la postura de Beaudot, 1980; quien define a la personalidad como la combinación única de un cierto número de rasgos, y los rasgos como un elemento que distingue a una persona de otra; existen millares de rasgos observables. Sin embargo, la necesidad científica de racionalidad y de brevedad en la descripción de las personas nos lleva a limitar el número de categorías de descripciones.

Pero esta tendencia a la limitación de conceptos, es francamente abusiva en la descripción de las aptitudes mentales, si nos limitamos a un concepto único de inteligencia. Además el término "inteligencia" de ninguna manera ha alcanzado un carácter de invariabilidad lógica u operacional, y por consiguiente no puede satisfacer tampoco la exigencia de racionalidad.

No tenemos, pues, necesidad de términos descriptivos por millares, porque esos están estrechamente ligados a menudo, sea la correlación positiva o negativa; por el cálculo de la intercorrelación es posible determinar la trama común a las categorías que describen las aptitudes, los intereses y las variables de temperamento. Se refiere, claro está, a la concepción factorial de la personalidad. Desde este punto de vista se concibe la personalidad - tomando una comparación de la geometría - como una hipersfera de dimensiones, siendo cada dimensión una variable o un concepto de referencia seguro y cómodo.

2.B) LA PERSONALIDAD CREATIVA

El tema de la personalidad es bastante complejo, su estudio ha sido iniciado por muchos investigadores y hasta ahora hay muchos datos y puntos de vista, algunos opuestos entre sí, sin embargo estos estudios han arrojado propuestas útiles para poder establecer ciertos rasgos en la formación, características y desarrollo de la personalidad.

El término personalidad alude al conjunto de rasgos que caracterizan a un sujeto; algunos autores tienden a incluir todo tipo de rasgos-intelectuales, motivacionales, temperamentales, etc., mientras que otros sólo considerarán los no cognitivos. Tendencias más recientes sugieren que sólo teniendo en cuenta las actividades cognitivas del sujeto y las diversas situaciones es posible elaborar una teoría comprensiva de la personalidad (W. Mischel, 1973) en el estudio de la personalidad se fue pasando progresivamente de la observación clínica a la elaboración teórica. La técnica de análisis factorial ha constituido el instrumento más importante para la identificación y validación de los rasgos. J.P. Guilford, R.B. Cattell y H. J. Eysenck han desarrollado sus teorías utilizando esta técnica. En el momento actual vuelve a adquirir vigencia la ecuación de K. Lewin (1937) "La conducta es una función de la persona y la situación". El modelo interaccionista persona situación parece tener cada día mayor aceptación. Mischel

(1968, 1973) ha sido uno de los autores mas críticos de las teorías de rasgos, destacando la importancia de la situación en la determinación de la conducta. No obstante las dimensiones o rasgos de personalidad parecen desempeñar un papel importante como "variables y modulares" (Pelechano, 1973) los rasgos no son tan consistentes como se creía, pero tampoco las situaciones pueden explicar por sí solas la totalidad del comportamiento.

De todo lo anterior, se desprende que si bien no está estandarizado el concepto de la personalidad, ésta es parte de un sujeto; y al tratar objetivamente al niño (creativo), el estudio de su personalidad tendrá la finalidad de poseer elementos suficientes que permitan su conocimiento.

Cuando el niño tiene que enfrentarse a las exigencias nuevas de cada etapa suele abandonar su creatividad. Para algunos autores ésto suele ocurrir a partir de los 5 años, mientras que para otros comenzaría a los ocho, once o incluso más tarde. El profesor debe reavivar estos períodos críticos tratando de mantener en acción la capacidad creativa.

Finalmente, hay que reconocer que ciertos aspectos de la personalidad tales como la motivación, valores y bagaje cultural son

factores de peso en la identificación de individuos particulares quienes presentan patrones conductuales que prometen una actuación superior en el futuro. Combinaciones constructivas de estos aspectos de la personalidad en personas relativamente menos hábiles pueden llevarlas a logros más altos.

Por otro lado, aún entre jóvenes con potenciales de habilidad altos, los aspectos de la personalidad que surgen de experiencias desafortunadas pueden combinarse impidiendo su actual desempeño y llevándolos a bajos rendimientos o inestabilidad emocional.

En el caso de estos niños sobresalientes, la solución debe ser tomada como una fase inicial de la educación diferencial a fin de permitirle que posteriormente tenga un completo desempeño de sus potenciales naturales; lo que no tiene excusa es excluir a tales niños de estos procedimientos de desarrollo que podrían ayudarles a superar obstáculos y lograr su realización.

Estudios confiables indican que los logros de la niñez prodigiosa tienden en conjunto, a continuar en la edad adulta con conductas similarmente constructivas dándose las invenciones en las artes y ciencias.

Los progresos en el bienestar humano son hechos por hombres de estado y líderes sobresalientes en el pensamiento social.

Estos hechos y aportes sugieren más aún la absoluta urgencia de que estas personas que poseen estas características inapreciables sean identificadas tempranamente y tratadas con todos los recursos disponibles por el educador.

CONCEPTO DE PERSONALIDAD CREATIVA

Una gran contribución en el campo de la creatividad lo realizó C. Rogers quien reforzó la tesis de la autorización motivada por la urgencia que experimenta el individuo de realizarse, o sea, de expresar y activar todas las capacidades del organismo dado que ésta activación refuerza el propio organismo y el yo.

Destacan como aspectos importantes: la apertura hacia diversas experiencias, la capacidad para responder al medio, la evaluación interna; y la capacidad para explorar el medio o para manipular elementos y conceptos; ello hace que el individuo experimente placer por la actividad intelectual.

Para Rogers, una persona es creativa en la medida en que realiza sus potencialidades como ser humano. Hay dos sentidos en su enfoque teórico, uno más restringido, ligado a la conducta creativa, que se caracteriza por la intuición, la espontaneidad y los productos creativos, y otro más amplio, que se refiere a la tendencia del individuo para efectuar modificaciones y aprendizajes nuevos, ya que la variación de las percepciones lo llevará a nuevas formas de adaptación al medio.

Rogers, 1986, menciona como punto importante a la Educación y habla del concepto humanístico de ésta, afirma que no es un producto de una sola persona y que tampoco es llevado a la práctica de una sola manera.

El autor hace referencia a los profesores que difieren entre sí por la edad, los intereses y la personalidad; estudios especializados han hallado distintas formas de crear dentro de sus grupos, clases, cursos o secciones y ha encontrado en ellos una experiencia de libertad responsable que da lugar al aprendizaje creativo.

Menciona a la enseñanza con libertad, y pone un ejemplo de un profesor el cual llevaba a cabo una enseñanza libre. Para este profesor era muy importante un tipo de aprendizaje personal; el aumento de la confianza en sí mismo, de la creatividad, de la capacidad para tomar decisiones sensatas, de la disciplina en el estudio; todas estas cosas son de mayor trascendencia para él. A través de estos aprendizajes, la personalidad cambia.

Varios autores realizaron investigaciones acerca de los caracteres de la personalidad creadora.

Kneller menciona los siguientes rasgos:

• Inteligencia superior a la media;

• Apertura de la percepción;

- **Fluidez mental;**
- **Flexibilidad;**
- **Originalidad;**
- **Capacidad de elaboración;**
- **Persistencia y dedicación;**
- **Agilidad para realizar asociaciones;**
- **Espontaneidad;**
- **Inconformismo**

Barron distingue:

- **Capacidad de improvisación y de iniciativa;**
- **Fluidez de ideas y palabras;**
- **Energía psíquica**

Witty en 1958, definió al superdotado como el individuo cuya actuación en un campo o rama potencialmente importante de la actividad humana es constantemente notable.

Por otra parte, Matussek en 1977, menciona que los métodos de investigación de las personalidades creadoras han sido tan variados como sus resultados, pero a pesar de la diversidad todos los investigadores concordaban en ciertas características. Indicaremos aquí algunas:

Una de las más importantes es la tolerancia a la ambigüedad y la define como la capacidad de vivir en una situación problemática y oscura, y trabajar; sin embargo, con denuedo, por dominarla. Dice que el creador puede aguantar durante mucho tiempo la insolubilidad de un problema, sin decaer en su trabajo intensivo por superarlo.

Esta tolerancia de ambigüedad va unida en el hombre creador a la predilección por campos o ámbitos complejos e implementables. Aquí se hace preciso poder soportar por mucho tiempo antinomias y desarmonías. Pero justamente así siente impulsada su persona y su pensamiento, en cualquier caso más que cuando transita por senderos trillados.

También habla de que a pesar de su autoconfianza, el creador no deja de ser crítico respecto de sí mismo. Está dispuesto a comprobar y aceptar soluciones, si éstas son mejores. También en esto se distingue del hombre no creador que se aferra a su opinión y la defiende como si se tratara de verdades definitivas. Hasta cierto punto, esto es natural: efectivamente, para el no creador lo que se acaba de conseguir es la verdad última con que se enfrenta.

Y no alcanza a más. De ahí su más acusada sensibilidad frente a la crítica, superior a la que siente el hombre creador a quien muchas veces se describe como sensible y nervioso, pero que es capaz de aguantar la crítica objetiva.

2.C) CREATIVIDAD E INTELIGENCIA

Guilford en su modelo de inteligencia coloca a la creatividad como la rama de la producción divergente (Curtis, Khatena y Torrance, 1981), ya que el pensamiento divergente es el que se refiere a las ideas abiertas, dirigidas hacia afuera y está relacionado con la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Se abordará someramente el enfoque cognoscitivista. Piaget, realizó una teoría referida al desarrollo genético del pensamiento en el niño.

Dicho autor elaboró un estudio continuo sobre el desarrollo de la inteligencia basado en el movimiento dialéctico entre la maduración funcional y el aprendizaje experimental.

Afirma que: "las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender y en inventar, dicho de otra manera, en construir estructuras conformando lo real" (Piaget, 1969, pág. 68).

Mediante los procesos de Asimilación y Acomodación el niño se adapta al mundo. Va asimilando progresivamente los hechos de la realidad externa a su propia organización y deviene una acomodación de su yo interno a las condiciones objetivas del mundo exterior, de tal suerte que el elemento predominante en la adapta-

ción del niño es la imitación, la cual esconde tras de sí una necesidad de identificarse consigo mismo por medio del otro y con su ayuda. A continuación se mencionarán los diferentes períodos, propuestos por Piaget, en el desarrollo cognoscitivo por los cuales transita el niño a lo largo de su maduración.

1.- Período sensorio-motor, el cual consta de seis etapas que van de los 0-18 meses en adelante.

2.- Período preoperacional, incluye la era evolutiva limitada por la sexta etapa del desarrollo sensorio-motor hasta los siete años aproximadamente.

3.- Período de operaciones concretas, se encuentra ubicada entre los siete u ocho años a los once o doce años.

Para Piaget la creatividad es una función de la relación y la transacción entre el individuo y el medio en el cual vive, (Piaget 1962).

La palabra genética en la expresión Psicología Genética, fue introducida por los psicólogos en la segunda mitad del siglo XIX, esto es, antes de que los biólogos la utilizarán en un sentido más restringido.

Psicología Genética, se refiere al desarrollo individual (Ontogénesis).

Período Sensorio-motor.

Es evidente que antes que aparezca el lenguaje existe una inteligencia previa en el niño que le ayuda a resolver una serie de problemas como es el alcanzar un objeto, etc., ésto lo logra el niño mediante la percepción y el movimiento, es decir, "mediante una coordinación sensomotora de las acciones, sin que intervengan la representación o el pensamiento" (pág. 16).

Piaget menciona los procesos de asimilación y acomodación como necesarios para la adaptación.

El recién nacido posee una serie de reflejos que le son imprescindibles como: el reflejo de succión o el reflejo palmar de aprehensión. La asimilación se puede representar así E-R, es decir, E (Organismo) R.

Durante la etapa sensomotora se constituyen los primeros hábitos que pueden ser propios del sujeto y como resultado de cierto condicionamiento del exterior.

Cabe aclarar que para Piaget, la etapa sensomotora está constituida por seis estadios.

Acercas de la inteligencia, el autor menciona que esta procede de la acción en su conjunto, porque transforma los objetos y lo real

y el conocimiento, cuya formación puede seguirse en el niño, es asimilación activa y operatoria.

Resulta importante destacar el papel que juegan las percepciones en la evolución intelectual del niño, "con relación al de la acción o de las operaciones que se deriva en el curso de las interiorizaciones y estructuraciones ulteriores".

Por otra parte, el niño de siete años aproximadamente no reconoce el lanzamiento más que si ha percibido un concepto entre A y B, mientras que los sujetos de siete a doce años y el adulto experimentan una impresión de "lanzamiento a distancia".

Conforme el niño va creciendo va desarrollando sus actividades perceptuales, por ejemplo un niño entre nueve y diez años es capaz de percibir referencias y direcciones, cosas que a los 5-6 años no hacía.

Los efectos de campo siguen siendo cualitativamente los mismos en cualquier edad.

Existen algunas diferencias de edad respecto a las actividades perceptivas, por ejemplo, los puntos de fijación están menos ajustados y se distribuyen en un área mucho más amplia que en los adultos.

Los más pequeños esperan ver a partir de centraciones, mientras que los mayores miran más activamente, dirigiendo la exploración por una estrategia o por un juego de decisiones, tales

que los puntos de centrado ofrece el máximo de información y el mínimo de pérdidas.

Los niños menores de siete años perciben la impresión de conjunto, sin análisis de sus relaciones (sincretismo).

En el niño de siete a doce años se manifiesta los mismo efectos, pero cuanto más débiles más jóvenes.

De nueve a diez años se comienza a organizar en el ámbito de la inteligencia, el sistema de las coordenadas operatorias, es decir, que el sujeto empieza a captar las direcciones. Sólo hacia los nueve-diez años el niño vuelve a hacer sensible a las referencias de conjunto y así se encuentra con la "idea de mirar".

Por otra parte, las nociones de perspectivas no aparecen antes de los siete años y encuentran un nivel de equilibrio a los nueve-diez años.

La función semiótica o simbólica.

Al año y medio ó dos años aparece una función fundamental que consiste en poder representar algo por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.

DEFINICION E INTELIGENCIA

El tema de la inteligencia ha sido estudiado desde hace muchos años, han nacido diversas teorías y consideraciones que han llevado a la elaboración y aplicación de un sin número de pruebas para tratar de medir la inteligencia de los animales y la de los seres humanos.

Gallagher, (1975); dice que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que existen muchos tipos de inteligencia y por tanto las definiciones particulares no pueden ser utilizadas para explicar este complicado concepto.

Por otro lado, los atributos de la conducta inteligente deben ser considerados en función del contexto cultural y de los factores situacionales.

Por su parte Neisser, 1979; establece que el concepto de inteligencia no puede ser explícitamente definido, no sólo por la naturaleza de la inteligencia, sino también por la naturaleza de los conceptos.

Por otro lado, no hay una forma ideal de medir la inteligencia y entonces se debe evitar la práctica clásica de creer que si se conoce el coeficiente intelectual de una persona, conocemos también su inteligencia. Aún Terman, 1926; advirtió contra la

total confianza en las pruebas de inteligencia que debemos estar precavidos contra el definir a la inteligencia únicamente en términos de habilidades.

Thorndike, 1921; retoma la preocupación de Terman estableciendo que el asumir que hemos medido algún poder general, el cual reside en la ejecución probada de la persona y determinar su habilidad en todas las variedades de tareas intelectuales en su totalidad, es volar directamente a la cara de todo lo que es conocido acerca de la organización del intelecto.

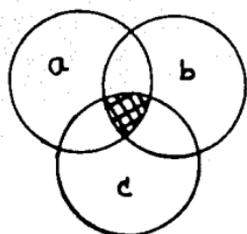
Jean Piaget, define la inteligencia como una extensión de la adaptación biológica consistente en los procesos de asimilación (procesos que responden a impulsos interiores) y de acomodación (procesos que responden a intuiciones del medio ambiente)

Cabe mencionar, que los fenómenos de inteligencia y creatividad son variables que pueden ir asociadas, pero no necesariamente una determina a la otra. Lo que es más, las pruebas de inteligencia y creatividad miden fenómenos distintos por lo que son difícilmente comparables. Lo único que sí es posible deducir es que para lograr un nivel de creatividad se necesita un nivel medio de inteligencia, al menos en los términos más generales.

GRUPOS CAS (CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES)

El servicio de atención a niños con capacidades y actitudes sobresalientes, perteneciente a la Dirección General de Educación Especial, se sustenta en diferentes autores, principalmente en Joseph S. Renzulli y Taylor; se tratará de esbozar someramente su teoría, primeramente mencionando que existe una sutil pero muy importante distinción entre el "Sobresaliente" y el "Potencialmente Sobresaliente". J.S. Renzulli, 1979; dice que casi todas las habilidades pueden ser desarrolladas, de esta manera se hace referencia al sujeto que es potencialmente sobresaliente, es decir, aquellos que podrían florecer bajo las condiciones apropiadas. Implícito a este concepto del potencialmente sobresaliente, está la idea de que la capacidad sobresaliente emerge o sale en ocasiones diferentes o bajo circunstancias distintas. Por lo tanto, se puede decir que la gente despliega conductas sobresalientes en ciertos momentos y bajo ciertas condiciones.

Por otro lado, menciona que la concepción de los tres aros; las cuales son las siguientes: a) Habilidades arriba del promedio (no necesariamente superior), b) Compromiso con la tarea y c) Creatividad, muestran que un solo criterio no basta para identificar a las personas sobresalientes, las personas que han logrado por su desempeños únicos y contribuciones creativas, poseen un conjunto relativamente bien definido y tres grupos de cualidades humanas que se entrelazan.



 = niño CAS

Es importante señalar que ningún grupo por sí solo constituye la capacidad sobresaliente, mejor dicho la investigación realizada por Renzulli, ha demostrado que la interacción entre los tres grupos es el sinequa non para el desempeño creativo-productivo.

Es también importante señalar que cada uno de los grupos contribuye en igual medida al logro de la capacidad sobresaliente. En otras palabras, el compromiso con la tarea y la creatividad no son simplemente elementos extras, sino que son componente igualmente importantes en la conformación de una persona sobresaliente. Dentro de los tres grupos que menciona Renzulli, el que está más relacionado con la personalidad es el de "compromiso con la tarea".

Este grupo para el autor habla de personas creativo-productivas; constituye una forma de motivación nombrada por el compromiso con la tarea. Considera que la motivación es usualmente definida - en términos de un proceso general energizante que desencadena

respuestas en los organismos. El compromiso con la tarea representa energía que se aplica a un problema en particular (tarea) o a una área de desempeño específico. Renzulli dice que podría definir metafóricamente el rol jugado por este grupo de características como la "levadura" psicológica que activa la manifestación de la productividad creativa.

El proyecto antes citado, surge en la D.G.E.E. a fines de 1985 poco después se inicia la experiencia de aplicación de una propuesta generada por el equipo técnico a quien se recomendó su elaboración.

De manera inicial se trabaja en cuatro escuelas primarias oficiales y en la casa hogar para varones del D.I.F.

En las escuelas primarias, se utilizó la propuesta del modelo triádico de apertura permanente para niños con CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) de Renzulli y en el DIF se instrumenta la propuesta del modelo de talentos múltiples, desarrollado por el Dr. Calvin Taylor y la Dra. Coral Slichter.

En el ciclo 86-87 se amplía el servicio en el Distrito Federal a 39 escuelas primarias oficiales en ambos turnos. Se continúa el trabajo en el DIF hasta este período por condiciones adversas a las características del modelo de talentos.

En 1987, los jefes de departamento de 9 estados de la república (Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán) en coordinación con la D.G.E.E., deciden iniciar la propuesta para la atención a niños CAS en sus entidades; en 1988 se incorporan los estados de Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca.

Para el ciclo escolar 87-88 se inició con 38 escuelas primarias oficiales en el Distrito Federal y se concluye con 32, la razón de esta baja es que se cierran algunas escuelas vespertinas por carencias de condiciones óptimas para el desarrollo del modelo.

En el ciclo escolar 88-89 se trabaja con 32 escuelas de las 4 direcciones de educación primaria. Al igual que en el ciclo escolar 89-90.

Por último, en el período 90-91, dicho proyecto pasa a formar parte como uno más de los servicios de la D.G.E.E.

3. INVESTIGACION CON NIÑOS CREATIVOS Y/O SOBRESALIENTES

3.A) TIPOS DE ESTUDIO Y ENFOQUES

I. Enfoque que detecta al niño creativo.

Con respecto a la aparición de la creatividad en el niño, la gran mayoría de los autores coinciden en que ésta se manifiesta en la primera infancia, discrepando en cuanto a los períodos de inicio, clímax y descenso de la misma.

D.H. Russell sostiene que la niñez y la creatividad son inseparables (Heinelt, G. 1979). Las investigaciones de J.P. Torrance (1963) añaden que la creatividad tiende a aumentar entre los dos o tres años hasta los ocho; Andrews encuentra que hacia los cuatro años y medio se alcanza un nivel máximo en el desarrollo de la creatividad, seguido por un descenso a los cinco años (Torrance, 1963).

Por otra parte, Witt (1971) después de aplicar los tests de Torrance sobre el pensamiento creativo y sus tests sobre los juegos de grupos preferidos, eligió a 16 alumnos negros de siete, ocho y nueve años de edad de una escuela de Ghetto de New Haven (Connecticut). Entre esos 16 alumnos particularmente creativos, doce siguieron un programa fuera de la escuela destina-

do a desarrollar sus actitudes creativas. Entre esos doce niños, diez dieron prueba de un talento creativo notable y llegaron a un alto grado de éxito en el terreno artístico; a juzgar por los resultados obtenidos en música, artes plásticas y arte dramático y también por el éxito que aportaron a diversos concursos organizados por la ciudad en campamento de vacaciones de vocación artística o científica, sin olvidar las becas que les permitieron ir a excelentes escuelas privadas o seguir cursos de profesores de renombre de música o arte. Tres de estos diez niños dieron pruebas igualmente de una actividad verbal superior a la media en el terreno científico o en otros terrenos, como lo prueban los premios obtenidos.

II. Enfoque que habla de la personalidad de niños con un potencial creativo.

Nuevamente comprobamos en la primera investigación, lo que mencionábamos con anterioridad respecto a la relación entre la inteligencia y la creatividad, en donde la una es independiente de la otra.

Respecto a las características de personalidad de los niños creativos, podemos decir que aún no existen los estudios suficientes para que sean determinadas éstas; sin embargo, varios autores coinciden en que dichos niños insertan el juego en

sus actividades de manera constante.

Estudios con adultos creativos muestran que éstos viven más intensamente; ya que poseen motivaciones, intereses, etc. y en general el comportamiento es más creativo.

En primer lugar, los niños de gran capacidad creativa, con mucha mayor frecuencia tienen la reputación de producir ideas estúpidas o estrambóticas.

Segundo, su producción sea cual fuere su naturaleza, tiende a estar fuera de lo normal.

Tercero, su trabajo se caracteriza por el humor, por su naturaleza juguetona, etc.

Weiberg P.S., y Springer K.J. , (1951) realizaron un estudio con 32 niños de diez años de edad, intelectualmente dotados (con C.I. elevado); participaron con su familia en una exploración profunda de su personalidad. Dichos autores compararon el comportamiento de niños muy creativos con el de los niños menos creativos, después de haberlos clasificado por encima o por debajo de la media según los resultados obtenidos en el test de creatividad.

Los tests utilizados fueron los siguientes: plantear preguntas, adivinar las causas de una situación, adivinar las consecuencias de ésta, las utilidades poco habituales (latas de conserva, círculos, etc.) , por otra parte, el comportamiento de los niños ha sido estudiado con la ayuda de entrevistadores psiquiátricos del test de Rorschach y del test del dibujo de la familia.

Este comportamiento ha sido observado por los psiquiatras sobre la base de escalas de 1 a 6 puntos.

En comparación con los demás, los niños muy creativos obtuvieron puntuaciones que se tradujeron con las características siguientes: sólida imagen de sí mismo, buena memoria inmediata, humor, ansiedad edípica, desarrollo desigual del yo.

Se pueden interpretar esos resultados diciendo que reflejan la aceptación de sí mismos y una mayor conciencia de sí que los niños menos creativos.

En el Rorschach, los niños muy creativos han mostrado una tendencia más acusada a las respuestas no convencionales, a las reflexiones irreales y al tratamiento fantástico e imaginativo de las manchas de tinta. Igualmente han dado más respuestas que implican movimientos humanos y de colores que sus homólogos menos creativos.

El gran número de respuestas que implican movimientos humanos ha sido interpretado como indicando una independencia mayor frente a las influencias del entorno. El gran número de respuestas que comportan colores ha sido interpretado como signo de mayor propensión a reaccionar ante el entorno de manera emocional.

Así, estos preadolescentes creativos han reaccionado de una manera más emotiva y más independiente que los niños de la misma edad, igualmente inteligentes pero menos creativos

Torrance, 1963 El analizó el comportamiento social de niños muy creativos. La muestra fue el conjunto de alumnos (25 por clase de 7 a 11 años de edad, fueron divididos en cinco grupos, a cada uno se les encomendó la tarea de descubrir que principios podían ser demostrados y explicados con una colección de juguetes.) La constitución de los grupos se realizó basándose en los resultados obtenidos en los tests de pensamiento creativo, comprendiendo las pruebas siguientes: plantear preguntas, adivinar las causas de una situación y adivinar las consecuencias de la misma, la mejora de un producto, los usos poco habituales, las figuras a completar y los círculos. Se colocó a uno de los cinco niños más creativos de cada clase en cada grupo; la observación se llevó a cabo sobre las técnicas utilizadas por el grupo para "controlar" al sujeto más creativo, así como los métodos empleados por éste último para reaccionar a ese control.

Los grupos disponían de 25 minutos para examinar y manipular los juguetes, con el fin de averiguar qué se podía hacer y cómo funcionaban, disponían de cinco minutos para prepararlos.

Casi sin excepción el niño creativo de cada grupo aportó soluciones notables, a pesar de las evidentes presiones que se hacían en contra para eludir su producción y su originalidad.

Aunque una mayoría (68%) de los niños más creativos expuso más ideas que cualquiera del grupo, y que todos los demás llegaban a unos logros cercanos, pocos de entre ellos (24%) vieron su idea aceptada por sus compañeros como la más válida para el éxito del grupo. Las técnicas de réplica de los miembros más creativos a las presiones del grupo, comprendían : la sumisión la contraofensiva, la terquedad, algunas veces aparentemente no tenían en cuenta las críticas y otros se hacían los graciosos e incluso se refugiaban en el silencio o la apatía; a veces sus logros se revelaban totalmente contradictorios (productividad y originalidad febriles, de silencio e inactividad) o incluso llenaban un vacío cuando los demás se levantaban .

MacDonal y Rath (1964), utilizando los tres componentes de la creatividad determinados por la batería de test de pensamiento creativo de Torrance (material a la vez verbal y no verbal), asignaron tareas escolares a niños. Esas tareas diferían por

el lugar más o menos dejado a la iniciativa personal, por el grado de frustración de pasividad que podrían evocar, etc. Los sujetos eran 72, de edad de entre 9 y 12 años. Descubrieron que los niños creativos eran más productivos en las tareas que dejan un mayor espacio a la iniciativa personal, y los más creativos tenían reacciones menos favorables frente a tareas donde su iniciativa era limitada.

Así los niños que poseían una actitud para el pensamiento creativo, tal y como es evaluado en los tests, han reaccionado de forma desigual a diferentes actividades de tipo escolar, como estaba previsto.

Torrance, Tang y Allman, 1970 ; ellos realizaron un estudio predictivo a largo plazo, el cual se comenzó en octubre de 1958 con 325 estudiantes de pedagogía de la Universidad de Minesota.

Los tests aplicados comprendían los usos inhabituales, las imposibilidades, las consecuencias, la percepción de problemas, la mejora de un producto, etc.

En marzo de 1966 se proporcionaron datos complementarios sobre 114 sujetos, la medida de originalidad verbal diferenciaba a los sujetos en 69 comportamientos creativos al $p = 0.05$.

Un índice de comportamiento pedagógico creativo se puso a punto con una correlación de 0.62 con la nota de originalidad y de 0.57 con la nota global de creatividad. Una síntesis de los resultados pone de manifiesto que futuros enseñantes, reconocidos como muy originales durante su primer año de estudios, parecen llevar una vida más animada y más intensa, se interesan más en su trabajo de enseñanza y tienen un comportamiento más creativo en sus clases que sus compañeros menos creativos. Además parece que continúan estudiando a la vez que siguen los cursos individualmente.

III Enfoque que habla de la inteligencia y la creatividad.

Como se pudo observar, no se presenta una relación directa entre el C.I. y la creatividad; no obstante es necesario que el individuo cuente con un C.I. normal para que así pueda desarrollar sus capacidades creativas y su potencial innovador.

La elaboración de pruebas para el estudio de las características de la personalidad creativa, exige del investigador elaborar un marco teórico y definir su concepción acerca de la creatividad, así como saber qué es lo que quiere investigar respecto a las características de la personalidad creativa.

Sobre el tema existen investigaciones que arrojan datos muy

interesantes, entre otras , las de Torrance, Wallach, Kogan, Guilford, Taylor y Rieben. (2)

Se encontró que el común denominador de las pruebas de creatividad, consiste en tratar de medir en el sujeto investigado tres factores de sus respuestas y éstas son:

- Fluidez
- Originalidad
- Flexibilidad

Otro factor importante es el problema de la medición de la creatividad, pues los indicadores los adapta cada investigador según sus necesidades y objetivos. Sabemos que el coeficiente intelectual sí puede ser medido, mientras que el coeficiente de la creatividad no puede serlo.

Las pruebas de C.I. miden memoria vocabulario y razonamiento en general, pero no pueden medir cuantitativamente signos como la sensibilidad, la conciencia de sí mismo y la originalidad, entre otros. (Guilfor, J.P.) .

Toda investigación arroja nuevas dudas y nuevos supuestos.

2) Galia Sefchavich, Gilda Waisburd (1987). Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Editorial Trillas . pág. 33 .

Guilford-1950 ha elaborado una teoría muy completa que incorpora la creatividad a un análisis de conjunto de las funciones intelectuales. Este autor demostró científicamente que no hay correlación alguna entre creatividad e inteligencia; sostiene que en el comportamiento inteligente, el sujeto tiene que identificar algún problema y seleccionar cuáles informaciones y operaciones de entre las que dispone, serían aquellas que se adaptarían mejor al problema que debe resolver; ésto lleva al individuo al pensamiento convergente.

Citaremos algunos autores y los criterios con los cuales han aplicado pruebas de creatividad, a fin de tener un panorama más amplio de lo realizado en el campo de la investigación:

- Taylor es un seguidor de la corriente logicista (la lógica como estructura del pensamiento creativo) que investiga la creatividad expresiva, productiva, inventiva, innovadora y súbita.

- Guilford investiga el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

- Wallach y Kogan, enfocan su trabajo hacia las asociaciones estereotipadas, las no convencionales y las originales.

- Dewey estudia la capacidad de la persona para resolver problemas.

-Torrance, centra sus investigaciones en las capacidades receptivas o de problemas, reconocer dificultades, ordenar hipótesis y la capacidad de comunicar resultados.

-Rieben investiga un aspecto poco conocido y estudiado: la relación entre la inteligencia operatoria definida por Piaget y la creatividad. Su investigación está basada en niños sobredotados. El quería observar lo que sucede cualitativamente en la creatividad del niño cuando pasa del nivel preoperatorio al nivel de las operaciones concretas.(Rieben, L. inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad).

En la teoría de Piaget, encontramos que para que haya un aprendizaje significativo deben presentarse dos momentos importantes: la asimilación y la acomodación. Primero se recibe la información, se asimila, se procesa y después se acomoda en la realidad personal.

En su investigación Rieben concluye: "nuestros resultados confirman que es difícil la unidimensionalidad de la creatividad como su total autonomía respecto de la inteligencia global".

-Lehmann, 1969 . El ha estudiado las cuestiones de orden científico planteadas por 21 alumnos que anteriormente habían pasado pruebas verbales de los tests de pensamiento creativo de Torrance. Después de una experiencia científica standard, solicitó pregun-

tas, y las clasificó en concretas, abstractas y creativas. Dicho autor, encontró diferencias significativas entre el grupo creativo y el grupo poco creativo en lo concerniente a la frecuencia de tres categorías de preguntas.

Un análisis más profundo ha revelado diferencias significativas en la frecuencia de las preguntas de orden creativo a favor de los estudiantes muy creativos; estos estudiantes han planteado igualmente preguntas en gran número, fundándose en los resultados de los tests de inteligencia, no ha aparecido ninguna diferencia en el número total de las preguntas ni en el número de las preguntas creativas entre los más inteligentes y los menos inteligentes.

IV. Enfoque que plantea factores hereditarios y medio ambientales en hombres eminentes.

Muchos científicos se han preocupado por determinar si la genialidad depende de factores hereditarios o medio ambientales; sin embargo, las investigaciones demuestran que ambos factores intervienen en la constitución de dichas personas, teniendo una mayor incidencia los elementos medio ambientales y todo lo que conlleva, para la constitución de la genialidad en el hombre.

Galton, (1864). Muchos escritores posteriores han subrayado las pruebas adecuadas a una teoría favorable del género. Dentro de las familias destacadas, nacen niños superiores dentro los cuales procederán hombres y mujeres notables.

Los criterios de este punto de vista, han señalado rápidamente que en las familias como las de los Huxley o los Locos Adams no es precisamente el plasma germinal lo que es superior. En este tipo de hogares el niño recibe cuidados físicos, estimulación mental, ventajas educativas y motivación para realizaciones relevadas muy lejos de lo común.

Como ya se dijo, los análisis de hechos biológicos sobre los genios desacreditan la teoría de Lombroso de la degeneración y dan razones para afirmar que la dotación hereditaria de los grandes hombres es superior; sin embargo, no prueban que su buena dotación sea lo único que influye.

De los exámenes realizados a los hombres eminentes, se ha obtenido también considerable información sociológica; dichas personas provienen con mayor frecuencia de los estratos profesionales de la población. Hay anécdotas famosas, por ejemplo, sobre el pequeño Mossart que componía música a los cinco años, tocando ante el emperador a los seis años y escribiendo una ópera a los once.

Pero hay otros casos de hombres como Edison, que fueron conside-

rados torpes en la escuela por sus profesores.

Así se experimentó una gran necesidad de hacer un intento sistemático para reunir más información - y traducirla en forma cuantitativa- .

Cox, 1926; colaboradora de Terman, investigó acerca de las características mentales de la niñez en los genios.

Los sujetos fueron 301 personas calificadas de forma objetiva como eminentes de sumo grado; se reunió toda la información biográfica que se pudo de cada uno de ellos y tres psicólogos experimentados estimaron el C.I.

Las aptitudes mentales superiores, del tipo de las que estamos identificando en los niños hoy en día por medio de los tests de inteligencia, caracterizaban a todos los sujetos eminentes sin excepción alguna. Ningún sujeto fue calificado por debajo de la media en base a la información disponible de su infancia. El promedio para cada tipo de líder considerando, por ejemplo, estadistas, escritores y artistas fue superior a 140, la mayor parte de ellos alcanzaron 160 de C.I.

Estos resultados animaron a Terman y a otros psicólogos a emprender su investigación sobre los niños sobredotados porque sugerían con toda fuerza que los líderes del mañana se encuentran entre los niños sobredotados de hoy. Como también valoró

otras características además de la actitud intelectual de su muestra. La misma procedencia de nivel profesional familiar elevado, que había señalada por Galton y por otros, apareció también en este estudio.

La amplitud, intensidad y clase de intereses también diferenciaron a estas personas de otros niños; parecían más dispuestos que las personas medias a demostrar fuertes intereses intelectuales en su infancia. Las calificaciones de aspectos relativos a carácter y personalidad, también se sitúan por encima de la media.

Este trabajo sugiere al menos que el genio contiene un conjunto de características de personalidad favorables, tanto como un grado elevado de actitud.

V. Enfoque que habla de características físicas y mentales de hombres famosos.

Frecuentemente los pensadores han asociado a la genialidad con la locura, lo cual ha generado una estigmatización hacia dichos sujetos.

Hoy en día las investigaciones muestran que no existe una relación directa entre genios y patología mental, aunque cualquier tendencia fuera de lo normal de ciertas personas, es puesta

en tela de juicio.

C.C. Miles y Golfes (1936), han analizado los datos biográficos de 50 genios representativos para obtener calificaciones de su salud física y mental durante la infancia, mostrando que la distribución de calificaciones fue al menos tan favorable como la de los niños considerados en general; únicamente un 2% había manifestado una salud frágil. Sólo un 8% había externado debilidad emocional o mental graves.

En general, los hombres famosos parecen ser más vigorosos que el promedio.

Se dá una diferencia entre genios imaginativos y hombres de acción; entre los poetas y artistas había un porcentaje mayor de inestabilidad que entre los hombres de gobierno y los líderes. En su conjunto, sin embargo, no se demostró que hubiese relación alguna entre genio y patología mental.

Adams, (1946); señaló que la duración del promedio de vida de los científicos nacidos desde 1600, ha sido considerablemente mayor que la duración típica de vida de sus contemporáneos.

Hasta los mejores pensadores creían que el genio y la locura estaban íntimamente relacionados.

Casi todos los inventores, compositores, hombres de ciencia, creativos y otras personalidades fueron más o menos tomados por locos. Aún cuando estas opiniones han sido desacreditadas desde hace mucho tiempo, de alguna manera ha persistido la creencia de que cualquier divergencia de las normas establecidas de conducta es una indicación de lo anormal, o de lo malsano y debe corregirse a toda costa.

A pesar de las definiciones de la personalidad verdaderamente sana, que es distinta de la personalidad "normal" o "media" y de la malsana; y a pesar de las teorías de la psicoterapia, que acentúan la autorrealización y el vivir creativamente, cualquier divergencia de lo normal, todavía se mira con recelo.

Por otro lado, es importante mencionar que los psicólogos han descuidado gravemente el estudio de los aspectos creativos de la personalidad, mientras que la importancia social de este problema es muy grande. Muchos piensan que el talento creativo se expresa en términos de gran inteligencia o de C.I.

Esta concepción no solamente es inadecuada, sino ha contribuido mucho al retraso en la comprensión de lo que son los individuos creativos. Beaudot, 1980; compartimos la postura de dicho autor, ya que a lo largo de dicha investigación, nos enfrentamos con una escasa información de estudios al respecto.

METODOLOGIA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se pudo observar a lo largo de la revisión documental, la creatividad se encontró presente en la constitución del niño en menor o mayor grado, en un área o en otra; como lo mencionan: Guilford, 1950; Renzulli, 1972; Torrance, 1976 y Roger, 1978 básicamente.

Por otro lado, no se encontraron investigaciones sobre creatividad y rasgos de personalidad en niños, tales como: agresión, angustia, inseguridad, depresión, impulsividad, incomunicación y autoconcepto; debido a la carencia de información al respecto, nos vimos motivadas a cuestionarnos lo siguiente:

1) ¿Cuál es la correlación entre los rasgos de personalidad y creatividad existentes en niños de escuela primaria pertenecientes al grupo CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes)?.

2) ¿Cuál es la correlación entre el autoconcepto y la creatividad existentes en niños de escuela primaria pertenecientes al grupo CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes)?.

Para realizar esta investigación, nosotras nos encontramos en el estudio de niños y nos apoyamos en un programa de la SEP, denominado CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) en donde los criterios de selección para pertenecer a los grupos CAS son las altas calificaciones de los mismos, la nominación por

parte del profesor mediante una escala llamada Renzulli Hartman, que mide características motivacionales, de aprendizaje, de creatividad y de liderazgo; la nominación por parte de compañeros de clase, mediante una técnica sociométrica, denominada ¡Adivina quién es!, un cuestionario de intereses y un cuestionario dirigido a los padres de los niños. Se observó que estos criterios son demasiado generales y no consideraron aspectos de la personalidad. Por tanto, la investigación que se propuso, pretendió responder a la necesidad de contar con un mayor número de elementos de conocimiento sobre el funcionamiento individual de estos escolares a fin de considerar un mejor aprovechamiento de sus potencialidades.

Por último, con base en investigaciones anteriores, se tendió a mitificar o estereotipar al niño que posee un potencial creativo; por ejemplo, Torrance afirma que existe una tendencia -por parte de otros autores- a pensar que los niños de gran capacidad creativa, en primer lugar, producen ideas estúpidas y estrambóticas y segundo, su producción sea cual fuere su naturaleza, tiende a estar fuera de lo normal.

2. HIPOTESIS

De todo lo anterior se desprenden las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: A menor puntaje en los rasgos de personalidad; (agresión,

angustia, inseguridad, depresión, impulsividad e incomunicación), mayor será la puntuación en los elementos que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

A menor puntaje en el autoconcepto (entendiéndose como valorado), mayor será la puntuación en los elementos que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

3. VARIABLES

VI.- Rasgos de Personalidad.

VD.- Creatividad.

VC.- Pertenecer al grupo CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

VI.- Rasgos de Personalidad.

Unicamente se consideraron los siguientes rasgos de personalidad: angustia, inseguridad, depresión, impulsividad, autoconcepto, agresión e incomunicación. En otro apartado, se mencionarán los indicadores por cada uno de los rasgos.

- Angustia en el CAT.- Cuando en el contenido de las historias

se mencione preocupación (por parte de cualquier personaje), impotencia para conseguir lo deseado, desesperación.

- Inseguridad en el CAT.- Cuando el sujeto en el discurso manifieste incertidumbre, duda, cuando no encuentre una explicación o qué hacer ante una situación determinada.

- Depresión en el CAT.- Cuando en la historia aparezcan personajes o situaciones en donde lloren, se entristezcan o el deseo de muerte de cualquier personaje se manifieste.

- Impulsividad en el CAT.- Cuando en el relato de los sujetos aparezcan actividades o acciones hechas repentinamente; por ejemplo: cuando el personaje sale huyendo o destruye tempestivamente algún objeto.

- Autoconcepto en el CAT.- Fue devaluado éste, cuando el personaje con el cual se identifique el sujeto, presente actitudes o pensamientos de impotencia, incapacidad, negligencia, derrota, etc.

- Agresión en el CAT.- Cuando en el relato se hable de muerte, torturas, ataques, guerras, etc.

- Angustia en el D. DE LA F. - Se detecta con la presencia de líneas fragmentadas o esquiadas, sombreado de las manos

y/o cuello y omisión de la nariz.

- Inseguridad en el D. de la F.- Se determina con la omisión de piernas y pies.

- Depresión en el D. de la F.- Cuando aparezcan emplazamientos del dibujo hacia abajo, omisión de ojos, manos seccionadas, líneas tenues, figuras pequeñas, omisión de la boca y de los brazos.

- Impulsividad en el D. de la F.- Se detectó con la integración pobre de las partes de la figura, la grosera asimetría de las extremidades y la omisión del cuello.

- Autoconcepto en el D. de la F.- Se identificó como devaluado mediante el sombreado de la cara, del cuello y/o las extremidades y con la presencia de monstruos o figuras grotescas en el dibujo.

- Agresión en el D. de la F.- Cuando aparezcan figuras grandes, trazos fuertes, brazos largos y manos grandes.

- Incomunicación en el D. de la F.- Está definida por la distancia física entre los miembros de ésta, los brazos pegados a los costados, la omisión de pupilas, la supresión de rasgos faciales y la ausencia de algún miembro de familia.

VD.- Creatividad

Nos centramos en los cuatro elementos que menciona Torrance: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, dichos elementos fueron medidos con puntajes brutos.

Fluidez: Consiste en la producción de la mayor cantidad posible de palabras, ideas, expresiones, asociaciones, etc. atendiendo a una consigna o regla dada y sin limitaciones en cuanto al significado.

Flexibilidad: Hace referencia a la variedad, o números de categorías diferentes que se utilizan en el momento de producir ideas, y a la variedad de las soluciones dadas a un problema.

Originalidad: Hace alusión a las respuestas menos habituales o aquellas otras que se alejan de lo obvio y común y que generalmente son juzgadas como ingeniosas. En ocasiones surgen de forma espontánea, pero después de un trabajo sistematizado.

Las ideas originales suelen ser poco sólidas y, si no se cuidan atentamente, terminan por desaparecer.

Elaboración: Consiste en organizar los proyectos e incluso las tareas más simples con el mayor cuidado y detalle.

VC.- Pertenecer al grupo CAS, significa haber cumplido con los criterios de selección que fueron los siguientes: altas calificaciones de los niños, la nominación por parte del profesor

mediante una escala llamada Renzulli-Hartman que mide características motivacionales de aprendizaje, de creatividad y de liderazgo; la nominación por parte de los compañeros de clase mediante una técnica sociométrica denominada "Adivina Quién Es" y un cuestionario dirigido a los padres de los niños.

DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

VI.- Personalidad.

La personalidad designa un patrón de pensamientos, sentimientos y conductas características que persisten con el tiempo y situaciones que distinguen a los individuos (Morris, CH: 1987).

También entendemos a la personalidad como un todo integrado que puede ser descompuesto en instancias psíquicas, que son influidas por factores internos y externos.

Por otro lado, se tomó en cuenta la teoría de los Rasgos, la cual sostiene que los patrones característicos del comportamiento, pensamientos y sentimientos son resultado de los rasgos del individuo, los cuales hacen que piense, sienta y actúe en una forma determinada (Morris, CH: 1987).

VD.- Creatividad

Es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas,

deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis o modificarlas si es necesario y comunicar los resultados (Torranca, 1973).

El control de variables consistió en mantener las mismas condiciones de aplicación para los niños.

Ejemplos de este control consistieron en:

- a) Se mantuvieron las mismas condiciones en el escenario de aplicación, así como las instrucciones generales.
- b) Se mantuvieron los rangos de edad y escolaridad, éstos fueron: de 9 años 0 meses a 11 años 11 meses de 4° y 5° grado de Educación Primaria.
- c) La secuencia de los instrumentos fue la misma en los días de aplicación.

4. POBLACION

La población quedó constituida por 20 niños, de un total de 40; dicha cifra incluye a ambos sexos, 16 niños y 4 niñas en edades comprendidas de los 9 años 0 meses a los 11 años 11 meses,

que asisten a una Escuela Primaria en el Distrito Federal: la escuela oficial José Martí, ubicada en Mier y Pesado Esq. con Morena s/n. Col. del Valle.

Todos los niños de la población fueron seleccionados de acuerdo a los criterios del expediente CAS, los cuales pertenecen a dicho grupo.

5. MUESTREO

Los criterios para la elección de la muestra fueron los siguientes: dado que el rango de edades considerado en esta investigación abarca a niños que cursan distintos grados escolares: 4° y 5°, y que por los dos niveles existe un grupo especial CAS; se eligieron 20 sujetos de dicho grupo; los cuales fueron nominados por el profesor, de manera intencional. que trabajó con el grupo especial CAS, en este caso por la Mtra. Violeta Espinosa Sala, co-autora del presente trabajo.

6. INSTRUMENTOS

1) TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE:

Se utilizó la forma "A" del Test "Pensando Creativamente con Dibujos", el cual consistió en tres ejercicios con un límite

de 10 minutos cada uno. Se eligió esta prueba porque está basada en dibujos, y ésto facilitó el desempeño de la misma para los niños.

Test de Torrance.- Los test de Torrance se desarrollaron en un contexto educacional como parte de un programa de investigación de larga duración que insistía en las experiencias escolares que promueven y estimulan la creatividad. Torrance explica que no se buscan tests factoriales puros, mas bien trata de idear situaciones que proporcionan modelos de procesos en su complejidad natural.

Cada test se puntúa por consiguiente en función de dos, tres o cuatro factores que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Los manuales que acompañaron las baterías de Torrance facilitan guías de puntuación detalladas, con mucho ejemplos.

El manual técnico cita los resultados de varios estudios sobre la confiabilidad entre los calificadores, indicando un márgen de correlaciones entre ellos de 0.76, a 0.99. La originalidad es el rasgo más difícil de puntuar, habiendo sido el único que ha arrojado confiabilidad del calificador por debajo de 0.80.

Algunos estudios de confiabilidad de la forma paralela con intervalos de una o dos semanas, arrojaron coeficientes que variaban desde 0.75 a 0.95 aproximadamente.

Se calificó el Test de Torrance de la siguiente manera: en la parte final del Test aparecen cuadros de calificaciones del mismo, en donde se anota el puntaje bruto obtenido en cada uno de los elementos que componen la creatividad.

2) TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN PARA NIÑOS.

Como prueba de inteligencia se escogió ésta por la facilidad de aplicación y brevedad, ya que para los niños sería cansado una prueba de mayor duración. La calificación de esta prueba de inteligencia se llevó a cabo mediante la localización del puntaje en los rangos percentilares ya establecidos.

3) TEST CAT--A

Es una prueba proyectiva o un método para explorar la personalidad estudiando el sentido dinámico de las diferencias individuales de un estímulo estandar. Se decidió aplicar esta prueba porque ofrece más elementos para que el niño exprese fuerzas motivacionales inconscientes. Se calificaron las variables de angustia, bajo los siguientes criterios:

-Denominamos angustia cuando en el contenido de las historias se mencionó preocupación (por parte de cualquier personaje) impotencia para conseguir lo deseado, desesperación.

Nota: En la parte final de éste apartado, aparece la validez de los tests de Pensamiento Creativo de Torrance.

- Llamamos agresión cuando en el relato se habló de muerte, tortura, ataques, guerras, etc.

- Hablamos de inseguridad cuando el sujeto en el discurso manifestó la incertidumbre, la duda, donde no se encontró una explicación o qué hacer ante una situación determinada.

- Nombramos impulsividad cuando en el relato de los sujetos aparecieron actitudes o acciones hechas repentinamente, por ejemplo: cuando el personaje sale huyendo o destruye tempestivamente algún objeto.

- Denominamos depresión cuando en la historia aparecieron personajes o situaciones en donde lloraron, se entristecieron o personajes que desearon su muerte.

- El autoconcepto se puntuó con 1 cuando fué devaluado, es decir, cuando el personaje con el cual se identificó el sujeto presentó actitudes o pensamientos de impotencia, incapacidad, negligencia, derrota, etc.

4) TEST DEL DIBUJO DE LA FAMILIA:

Se eligió esta prueba por aportar casi siempre datos de enorme utilidad en relación con el escaso tiempo que lleva su administración.

A continuación se mencionan los criterios para la evaluación de cada uno de los rasgos:

Se consideró la agresión en el Dibujo, cuando aparecieran figuras grandes, trazos fuertes, brazos largos y manos grandes.

La angustia en el Dibujo se detectó con la presencia de líneas fragmentadas o esquiadas, sombreado de las manos y/o cuello y omisión de la nariz.

Los elementos que hablaron de inseguridad en el Dibujo, fueron omisión de las piernas y de los pies.

El autoconcepto devaluado fue identificado mediante el sombreado de la cara, el sombreado en el cuerpo y/o las extremidades y con la presencia de monstruos o figuras grotescas en el Dibujo.

Fue considerada la depresión en el Dibujo cuando aparecieran emplazamientos del Dibujo hacia abajo, omisión de ojos, manos seccionadas, líneas tenues, figuras pequeñas, omisión de la boca y de los brazos.

La impulsividad en el Dibujo se detectó con la integración pobre de las partes de la figura, la grosera asimetría de las extremidades y la omisión del cuello.

Por último, los elementos que definieron a la incomunicación en el Dibujo fueron la distancia física entre los miembros, los brazos pegados a los costados, la omisión de pupilas, la supresión de rasgos faciales y la ausencia de algún miembro de la familia. Dichos elementos fueron sacados de la teoría de Koppitz, 1974.

7. DISEÑO

El diseño empleado en esta investigación, fue de una muestra independiente; en lo que respecta a la correlación que se hizo en relación a los puntajes que cada niño obtuvo en las siguientes pruebas: en los dos test de personalidad empleados -CAT y Dibujo de la Familia -, en la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance y por último, en la prueba de inteligencia de Raven para niños.

En este momento cada sujeto funcionó como su propio control y se le comparó consigo mismo.

Por último, fue un estudio de campo, pues se llevó a cabo en el medio educacional cotidiano de los niños que integraron la muestra.

8. TIPO DE INVESTIGACION

El presente trabajo fue considerado como un estudio ex-post-

facto debido a que la variable control, que en este caso fue el pertenecer al grupo CAS, ya estaba determinada con anterioridad. Fue también un estudio exploratorio, ya que no se conocían con certeza las variables que se involucraron en el fenómeno.

9. PROCEDIMIENTO

Se asistió a la escuela oficial que trabajó con el proyecto mencionado y se contactó con los directivos de la misma.

Se contó con la participación de una de las profesoras, y cuyo interés en el estudio le llevó a ser co-autora del presente proyecto.

Una vez seleccionados los sujetos, se aplicaron los instrumentos que mas adelante se detallan, de manera individual bajo las óptimas condiciones de espacio y lugar. La batería de pruebas estuvo dividida en dos secciones de aplicación por sujeto, a fin de no bajar el rendimiento de las pruebas por cansancio y/o fastidio. Torrance y Dibujo de la Familia en la primera sesión y CAT con Raven en la segunda sesión.

Se integró cada uno de los estudios para su análisis y se reportaron en un cuadro las correlaciones más significativas.

10. TRATAMIENTO ESTADISTICO

Para realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos se emplearon dos procedimientos: a) se recurrió a la Estadística Descriptiva, para analizar lo que es "típico" del grupo, mediante las Medidas de Tendencia Central y así analizar cada una de las variables independientes (rasgos de personalidad), tales como: agresión, inseguridad, impulsividad, depresión, angustia, incomunicación y autoconcepto; con la variable dependiente (los cuatro elementos que menciona Torrance -fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración - en la creatividad); b) para probar las hipótesis H1 y H2 se empleó, la Estadística Paramétrica, la correlación múltiple; a continuación se mencionan dichas hipótesis:

H1.- A mayor puntaje en los rasgos de personalidad (agresión, angustia, inseguridad, depresión, impulsividad e incomunicación), mayor será el puntaje de los elementos que componen la creatividad (flexibilidad, originalidad, elaboración y fluidez).

H2.- A menor puntaje en el autoconcepto (entendiéndose como valorado), mayor será el puntaje en los elementos que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

En el anexo 1 se incluye el programa estadístico con las tablas que muestran las medidas de tendencia central, así como las 52 correlaciones analizadas.

RESUMEN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA VALIDEZ PREDICTIVA A
LARGO PLAZO PARA LOS TESTS DE PENSAMIENTO CREATIVO DE
TORRANCE

INVESTIGADOR Y FECHA	MUESTRA	NUMERO DE SUJETOS	DURACION DEL ESTUDIO	COMPORTAMIENTO PREDICHO	COEF. "r" DE VAL.
Torrance Tan y Allman 1970	Futuros instructo- res.	114	8 años	Creatividad en el comporta- miento predi- cho.	.62* .57*
Torrance 1969	Alumnos de 11 a 18 años	46	7 años	Cualidad del - éxito creativo, cantidad de éxi- tos creativos y creatividad en los aspirantes.	.50* .46* .51*
Cropley 1971	Alumnos de 12 años	111	5 años	Éxito creativo fuera del campo escolar.	.51*
Witt 1971	Alumnos de 7 a 10 años	16 (sel)	6 años	Éxito en el cam- po artístico y científico.	...
Torrance 1971	Alumnos de 12 a 18 años	236	12 años	Cantidad y cual- idad de los productos crea- tivos.	.51*

* Significativo al $p < 0.01$.

RESULTADOS

COMPROBACION DE HIPOTESIS

HIPOTESIS 1. "A menor puntaje en los rasgos de personalidad (agresión, angustia, inseguridad, depresión, impulsividad, autoconcepto devaluado e incomunicación), mayor será la puntuación en los elementos que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración)".

Para comprobar la hipótesis número 1, se realizaron 44 correlaciones, éstas fueron entre cada uno de los seis rasgos de personalidad obtenidos por el test del Dibujo de la Familia y de la prueba del CAT, con los 4 elementos de creatividad de la prueba de Torrance (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

De las 44 correlaciones 5 se corroboraron estadísticamente, en 17 casos la correlación fue la esperada y en 22 la probabilidad no fue significativa ni la correlación fue la esperada.

A continuación mencionaremos cada uno de los cruces variables con la probabilidad y la correlación obtenidas:

Variable 2 (angustia en el CAT) con variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.950), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0149), ésto es, a mayor angustia menor fluidez.

Variable 2 (angustia en el CAT) con variable 16 (flexibilidad en Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.595), aunque la correlación sí fue la esperada (-.1265), lo que significa que a mayor angustia menor flexibilidad.

Variable 2 (angustia en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables fue significativa (.345), y la correlación sí fue la esperada (-.2229), ésto es, a mayor angustia en el CAT menor originalidad.

Variable 2 (angustia en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis se corrobora puesto que la probabilidad entre

las variables fue significativa (.300), y la correlación sí fue la esperada (-.2441), ésto es, a mayor angustia en el CAT menor elaboración.

Variable 3 (agresión en el CAT) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.303), ni la correlación fue la esperada (.2423).

Variable 3 (agresión en el CAT) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.938), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0185), lo que significa que a mayor agresión, menor flexibilidad.

Variable 3 (agresión en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.594), aunque la correlación sí fue la esperada (-.1270), lo que significa que a mayor agresión menor originalidad.

Variable 3 (agresión en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.550), ni la correlación fue la esperada (.1421).

Variable 4 (inseguridad en el CAT) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.869), ni la correlación fue la esperada (.0394).

Variable 4 (inseguridad en el CAT) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.795), ni la correlación fue la esperada (.0622).

Variable 4 (inseguridad en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.945),

aunque la correlación sí fue la esperada (-.0166), ésto es a mayor inseguridad, menor originalidad.

Variable 4 (inseguridad en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.874), ni la correlación fue la esperada (.0380).

Variable 5 (impulsividad en el CAT) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.913), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0261), ésto es, a mayor impulsividad, menor fluidez).

Variable 5 (impulsividad en el CAT) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.716), ni la correlación fue la esperada (.0867).

Variable 5 (impulsividad en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.673), ni la correlación fue la esperada (.1005).

Variable 5 (impulsividad en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.673), ni la correlación fue la esperada (.0262).

Variable 6 (depresión en el CAT) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.727), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0833), lo que significa que a mayor depresión, menor fluidez.

Variable 6 (depresión en el CAT) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.886), ni la correlación fue la esperada (.0342).

Variable 6 (depresión en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.359), ni la correlación fue la esperada (.2165).

Variable 6 (depresión en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.359), ni la correlación fue la esperada (.2165).

Variable 6 (depresión en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables fue significativa (.088), y la correlación fue la esperada (-.3913), ésto es, a mayor depresión, menor elaboración.

Variable 8 (agresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.561), ni la correlación fue la esperada (.1381).

Variable 8 (agresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.293), ni la correlación fue la esperada (.2475).

Variable 8 (agresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.960), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0120), ésto es, a mayor agresión, menor originalidad.

Variable 8 (agresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.837), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0492), ésto es, a mayor agresión, menor elaboración.

Variable 9 (angustia en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabi-

lidad entre las variables no fue significativa (.906), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0283), ésto es, a mayor angustia, menor fluidez).

Variable 9 (angustia en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables fue significativa (.439), y la correlación fue la esperada (-.1835) ésto es, a mayor angustia menor flexibilidad.

Variable 9 (angustia en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.683), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0975), lo que significa que a mayor angustia, menor originalidad.

Variable 9 (angustia en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.838), ni la correlación fue la esperada (.0489).

Variable 10 (inseguridad en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.667), ni la correlación fue la esperada (.1026).

Variable 10 (inseguridad en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables fue significativa (.453), y la correlación fue la esperada (-.1778), ésto es, a mayor inseguridad, menor flexibilidad).

Variable 10 (inseguridad en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad no fue significativa (.562), aunque la correlación sí fue la esperada (-.1380), ésto es, a mayor inseguridad, menor originalidad.

Variable 10 (inseguridad en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabi-

lidad entre las variables no fue significativa (.940), ni la correlación fue la esperada (.0179).

Variable 12 (depresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.237), ni la correlación fue la esperada (.2770).

Variable 12 (depresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.089), ni la correlación fue la esperada (.3906).

Variable 12 (depresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.133), ni la correlación fue la esperada (.3474).

Variable 12 (depresión en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.612), ni la correlación fue la esperada (.1207).

Variable 13 (impulsividad en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.921), ni la correlación fue la esperada (.0236).

Variable 13 (impulsividad en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.712), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0882), ésto es, a mayor impulsividad, menor flexibilidad.

Variable 13 (impulsividad en el Dibujo de la Familia) con la variante 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables fue significativa (.332), y la correlación sí fue la esperada (-.2287), ésto es, a mayor impulsividad, menor originalidad.

Variable 13 (impulsividad en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.919), ni la correlación fue la esperada (.0244).

Variable 14 (incomunicación en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.038), ni la correlación fue la esperada (.4677).

Variable 14 (incomunicación en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.105), ni la correlación fue la esperada (.3729).

Variable 14 (incomunicación en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.379), ni la correlación fue la esperada (.2081).

Variable 14 (incomunicación en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.752), ni la correlación fue la esperada (.0755).

De lo anterior, concluimos que la hipótesis 1, no se corrobora estadísticamente.

HIPOTESIS 2. "A menor puntaje en el autoconcepto (entendiéndose como valorado) mayor será la puntuación en los elementos que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración)".

Para comprobar la hipótesis número 2, se realizaron 8 correlaciones, éstas fueron entre el autoconcepto en el Dibujo de la Familia y en la prueba del CAT, con los 4 elementos de creatividad de la prueba de Torrance (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

De las 8 correlaciones, 5 de ellas presentan la correlación esperada y en 3 casos la probabilidad no fue significativa, ni la correlación fue la esperada.

A continuación mencionaremos cada uno de los cruces de variables con la probabilidad y la correlación encontradas:

Variable 7 (autoconcepto en el CAT) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.916), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0253), ésto es, si existe un autoconcepto devaluado, menor será la fluidez.

Variable 7 (autoconcepto en el CAT) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.686), ni la correlación fue la esperada (.0964).

Variable 7 (autoconcepto en el CAT) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.570), aunque la correlación sí fue la esperada (-.1352), ésto es, si existe un autoconcepto devaluado, menor será la originalidad.

Variable 7 (autoconcepto en el CAT) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.747), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0769), ésto es, si existe un autoconcepto devaluado, menor será la elaboración.

Variable 11 (autoconcepto en el Dibujo de la Familia) con la variable 15 (fluidez en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.550), aunque la correlación sí fue la esperada (-.1423), ésto es, si el autoconcepto es devaluado, la fluidez es menor.

Variable 11 (autoconcepto en el Dibujo de la Familia) con la variable 16 (flexibilidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, ya que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.686), ni la correlación fue la esperada (.0964).

Variable 11 (autoconcepto en el Dibujo de la Familia) con la variable 17 (originalidad en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente, puesto que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.899), aunque la correlación sí fue la esperada (-.0303), ésto es, si el autoconcepto es devaluado, menor será la originalidad.

Variable 11 (autoconcepto en el Dibujo de la Familia) con la variable 18 (elaboración en el Torrance).

La hipótesis no se corrobora estadísticamente debido a que la probabilidad entre las variables no fue significativa (.851), ni la correlación fue la esperada (.0449).

De lo anterior, concluimos que la Hipótesis 2 no se corroboró estadísticamente.

Aunque las hipótesis no se comprobaron estadísticamente, vamos a representar en un cuadro, el cruce de variables que obtuvieron una probabilidad significativa con la correlación esperada:

CUADRO No. 1

<u>VARIABLE</u>	<u>CORRELACION</u>	<u>NIVEL DE SIGNIFICANCIA</u>
Impulsividad y Angustia en el D.F.	.9248	.0001
Inseguridad e Impulsividad en el D.F.	.8916	.0001
Inseguridad y Angustia en el D.F.	.9517	.001
Impulsividad en el CAT y Autoconcepto en el D.F.	.6585	.002
Elaboración y Fluidez en el Torrance	.6553	.002
Originalidad y Flexibilidad en el Torrance	.6253	.003
Inseguridad en el CAT y Agresión en el D.F.	.5819	.007
Flexibilidad y Fluidez en el Torrance	.5638	.010
Raven e Incomunicación en el D.F.	-.5356	.015
Impulsividad e Inseguridad en el CAT	.5081	.022

D.F. = Test del Dibujo de la Familia.

A continuación mencionaremos cada uno de los cruces de variables con la probabilidad y la correlación obtenidas.

Se encontró una correlación de .9248, con un nivel de significancia de .0001 entre las variables de impulsividad en el Dibujo de la Familia y la angustia en este, lo anterior significa que a mayor impulsividad mayor angustia en los sujetos.

Se encontró una correlación de .8916, con un nivel de significancia de .0001 entre las variables de inseguridad en el Dibujo de la Familia e impulsividad en el mismo, lo anterior significa que a mayor inseguridad, mayor impulsividad en los sujetos: es decir, la impulsividad depende de la inseguridad.

Se identificó una correlación de .9527, con un nivel de significancia de .001 entre las variables de inseguridad en el Dibujo de la Familia y la angustia en éste, lo anterior significa que a mayor inseguridad se presenta mayor angustia en los sujetos, ésto indica que la angustia depende de la inseguridad.

Se detectó una correlación de .6585, con un nivel de significancia de .002 entre las variables de impulsividad en el CAT y autoconcepto en el Dibujo de la Familia, ésto significa que a mayor impulsividad, el autoconcepto es valorado en los sujetos, es decir, el autoconcepto valorado depende de la impulsividad.

Se encontró una correlación de .6553, con un nivel de significancia de .002, entre las variables de elaboración en el Torrance y fluidez en el mismo, ésto significa que a mayor elaboración, mayor fluidez en los dibujos de los sujetos.

Se identificó una correlación de .6253, con un nivel de significancia de .003 entre las variables de originalidad en el Torrance y flexibilidad en éste, lo que significa que a mayor originalidad mayor flexibilidad en los dibujos de los sujetos.

Se detectó una correlación de .5819, con un nivel de significancia de .007 entre las variables de inseguridad en el CAT y la Agresión en el Dibujo de la Familia, lo cual significa que a mayor inseguridad, mayor agresión en los sujetos.

Se encontró una correlación de .5638, con un nivel de significancia de .010 entre las variables de flexibilidad en el Torrance y fluidez en el mismo, lo que muestra que a mayor flexibilidad, mayor fluidez en los dibujos de los sujetos.

Se identificó una correlación de -.5356, con un nivel de significancia de .015 entre las variables del Raven y la incomunicación en el Dibujo de la Familia, lo que muestra que a mayor puntaje en el coeficiente intelectual, menor grado de incomunicación por parte de los sujetos con los demás, la correlación muestra una relación inversa.

Se detectó una correlación de .5081, con un nivel de significancia de .022 entre las variables de impulsividad en el CAT y de inseguridad en el mismo, lo cual indica que a mayor impulsividad, mayor inseguridad en los sujetos.

Como información adicional a continuación se expone el comportamiento de cada una de las variables:

Variable 2 .- Angustia en el CAT.

La mayoría de los sujetos manifestaron angustia presente (9), ésto es, existe una tendencia por parte de los sujetos a angustiarse. El valor mínimo fue igual a 0- ausente y el valor máximo igual a 14- muy marcado.

Variable 3.- Agresión en el CAT.

La mayoría de los sujetos expresaron agresión presente (10), es decir, existe una tendencia por parte de los sujetos a ser agresivos. El valor mínimo fue igual a 1- difuso y el valor máximo igual a 21- muy marcado.

Variable 4 Inseguridad en el CAT.

La mayoría de los sujetos presentaron inseguridad ausente (12), lo que significa que no existe una tendencia por parte de los sujetos a ser inseguros. El valor mínimo fue igual a 0-ausente, y el valor máximo igual a 6- muy marcado.

Variable 5 .- Impulsividad en el CAT.

La mayoría de los sujetos reflejan impulsividad difusa (13), por tanto, no existe una tendencia marcada de impulsividad. El -

valor mínimo fue igual a 0- ausente y el valor máximo fue igual a 11- muy marcado.

Variable 6.- Depresión en el CAT.

La mayoría de los sujetos mostraron depresión difusa (8), en otras palabras, no existe una tendencia marcada por parte de los sujetos a deprimirse. El valor mínimo fue igual a 1- difuso y el valor máximo fue igual a 12- muy marcado.

Variable 7.- Autoconcepto en el CAT.

La mayoría de los sujetos presentaron una autoestima valorada. El valor mínimo fue igual a 0- autoestima valorada y el valor máximo fue igual a 1- autoestima devaluada.

Variable 8 .- Agresión en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos manifestaron rasgos de agresión en algunos miembros del Dibujo de la Familia (10), mientras que la minoría (4) expresaron rasgos de agresión en todos los miembros del dibujo, ésto significa que existe una tendencia a externar la agresión. El valor mínimo fue igual a 0- ausente y el valor máximo igual a 5- todos.

Variable 9.- Angustia en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos expresaron rasgos de angustia en

algunos miembros del Dibujo de la Familia, por lo que se infiere que existe una tendencia a manifestar ésta. El valor mínimo fue igual a 0 ausente y el valor máximo igual a 3- todos.

Variable 10.- Inseguridad en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos (15) no presentaron rasgos de inseguridad, lo que significa que no existe tendencia a ser inseguros. El valor mínimo fue 0- ausente y el máximo fue 2- todos.

Variable 11.- Autoconcepto en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos (18), mostraron una autoestima valorada. El valor mínimo fue 0- autoestima valorada y el valor máximo fue igual a 1- autoestima devaluada.

Variable 12.- Depresión en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos (10), reflejaron rasgos depresivos en todos los miembros del dibujo de la familia, y el resto (9), mostraron rasgos depresivos en algunos miembros del dibujo de ésta. Esto significa que existe una tendencia a externar la depresión. El valor mínimo fue 0- ausente y el valor máximo 6- todos.

Variable 13.- Impulsividad en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos (13), manifestaron rasgos impulsivos

en algunos miembros del Dibujo de la Familia, esto significa que existe una tendencia a ser impulsivos. El valor mínimo fue 0 ausente y el valor máximo 3- todos.

Variable 14 .- Incomunicación en el Dibujo de la Familia.

La mayoría de los sujetos expresaron rasgos de la falta de comunicación en algunos miembros del Dibujo de la Familia, esto es, existe una tendencia por parte de los sujetos a no comunicarse con los demás. El valor mínimo fue 0- ausente y el valor máximo 6- todos.

Variable 15 .- Fluidez en el Torrance.

La mayoría de los sujetos (10), mostraron un nivel medio de fluidez en sus dibujos. El valor mínimo fue 7- bajo y el valor máximo 40- alto.

Variable 16.- Flexibilidad en el Torrance.

La mayoría de los sujetos (9), reflejaron un nivel medio de flexibilidad en sus dibujos. El valor mínimo fue 5- bajo y el valor máximo 26- alto.

Variable 17 .- Originalidad en el Torrance.

La mayoría de los sujetos (12), mostraron un nivel medio de originalidad en sus dibujos. El valor mínimo fue 17- bajo y el valor máximo 83- alto.

Variable 18.- Elaboración en el Torrance.

La mayoría de los sujetos manifestaron(9), un nivel medio de elaboración en dibujos. El valor mínimo fue 41- bajo y el valor máximo 198- alto.

Variable 19.- Raven.

La mayoría de los sujetos (9), se encontraron en el percentil 95, intelectualmente superior, lo que equivale al 50% y el 50% restante fluctua entre un percentil 50, 75 y 90.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

La presente investigación fue considerada como un estudio exploratorio, en donde se pretendió descubrir la presencia o ausencia de variables (tales como: incomunicación, impulsividad, angustia, agresión, inseguridad, depresión y autoconcepto) y cuyo enfoque se centró en un fenómeno hasta hoy poco abordado.

Por lo anterior, la dificultad de saber qué variables de las antes mencionadas, intervienen en la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), nos hizo ubicarnos en un nivel de investigación exploratorio.

De esta manera, la dificultad de contar con instrumentos precisos de medición de la creatividad hace que el abordar el tema sea difícil desde un inicio.

La Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (pensando creativamente con dibujos) propuesta como un intento de medición de la creatividad, sin duda se enfrenta con los problemas de estandarización en nuestro país; sin embargo, y aunque no era nuestra idea el adaptarla a los niños mexicanos, fue la única prueba concreta que encontramos. Sino fue adaptable toda la prueba, ya que sería objetivo de otra investigación, sí encontramos algunas correlaciones, en una relación inversa que más adelante podrían trabajarse y quizá corroborarse.

Con respecto a lo anterior, encontramos que la Dra. en Psicología Olga Santamaría Pombo (1990), aplicó una prueba denominada "Pensando Creativamente con Palabras" de Torrance, en la cual aparecen únicamente tres variables (fluidez, flexibilidad y originalidad); de las cuales sólo resultó válida y confiable la variable de originalidad para nuestros niños mexicanos.

A lo largo del proceso estadístico, y como se observa en el cuadro No. 1, se encontraron las siguientes correlaciones de variables, con una relación directamente proporcional válida y cuyo nivel de significancia fluctúa entre .0001 hasta .022, y la correlación va desde .5081 hasta .9248:

- 1.- A mayor inseguridad, mayor angustia en el Dibujo de la Familia.
- 2.- A mayor inseguridad, mayor impulsividad en el Dibujo de la Familia.
- 3.- A mayor impulsividad, mayor angustia en el Dibujo de la Familia.
- 4.- A mayor impulsividad en el CAT; el autoconcepto, en el Dibujo de la Familia, está valorado en los sujetos.
- 5.- A mayor originalidad, mayor flexibilidad en la prueba de Torrance.

6.- A mayor inseguridad en el CAT, mayor agresión en el Dibujo de la Familia.

7.- A mayor flexibilidad, mayor fluidez en la prueba de Torrance.

8.- A mayor impulsividad, mayor inseguridad en el CAT.

9.- A mayor elaboración, mayor fluidez en la prueba de Torrance.

Por último, tenemos una relación inversa entre la prueba de Raven y la incomunicación en el Dibujo de la Familia, la cual mostró que a mayor puntaje en el coeficiente intelectual, menor grado de incomunicación con los demás por parte de los sujetos.

De las correlaciones antes mencionadas, observamos que tanto la inseguridad como la impulsividad y la angustia en el Dibujo de la Familia, se encuentran estrechamente vinculadas mediante una relación directamente proporcional en los rasgos de personalidad de los sujetos de estudio.

Por otro lado, encontramos que a mayor nivel de angustia manifestada por los sujetos en las historias de la Prueba del CAT (Var. 2), menor fue el puntaje de la originalidad en la Prueba de Torrance (Var. 17).

Por otra parte se encontró que a mayor depresión en las historias

de la Prueba del CAT (Var. 6), menor fue el puntaje de la elaboración en la Prueba del Torrance (Var. 18).

También pudimos observar que a mayor angustia en las historias de la Prueba del CAT (Var. 2), menor fue el puntaje de la elaboración en la Prueba de Torrance (Var. 18).

De igual forma pudimos observar que a mayor angustia en el Dibujo de la Familia (Var. 9), menor fue el puntaje de la flexibilidad en la Prueba de Torrance (Var. 16).

Por último, tenemos que a mayor inseguridad en el Dibujo de la Familia (Var. 10), menor fue la flexibilidad en la Prueba de Torrance (Var. 16).

Las cinco correlaciones antes mencionadas fueron en el sentido en el cual planteamos nuestra hipótesis de investigación No. 1. Es interesante observar como el Dibujo de la Familia fue el que mayor probabilidad significativa arrojó como un instrumento útil en la medición de la personalidad de los niños creativos definidos en el presente estudio y también en lo inmediato pensamos que la angustia puede ser un elemento importante dentro de los rasgos de personalidad de los niños creativos, identificados en nuestro grupo de estudio, y que afecta la originalidad, la elaboración y la flexibilidad definidas por Torrance.

En cuanto a las cuatro variables que componen la creatividad (fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad), obtuvimos una relación directamente proporcional entre ellas.

Respecto al autoconcepto en el Dibujo de la Familia, se obtuvo una relación directamente proporcional con la impulsividad en el CAT.

El nivel exploratorio del estudio, y la dificultad en la medición de la creatividad así como la escasa información de ésta, hace que el presente trabajo sienta las bases de una línea de investigación sobre un área de interés que crece cada vez más, y donde los psicólogos seguramente nos veremos involucrados en algo que por lo pronto ya se reconoce oficialmente, ante la creación de los grupos CAS (Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), como un fenómeno de interés y de problemática a resolver y que pone en juego nuestra creatividad como investigadores de la salud mental.

Por otra parte el autoconcepto, Hipótesis No. 2, no resultó ser estadísticamente significativo, como un elemento de diferenciación e influencia hacia los elementos de creatividad, definidos también con anterioridad. Sin embargo, cabe mencionar que del total de la muestra, sólo encontramos un caso en el cual el sujeto presentó un autoconcepto devaluado.

Con respecto a lo anterior, podemos comentar que lo obtenido "concuerta", en algunos puntos, con lo reportado en estudios anteriores por Torrance (1962), Shulman (1966), Guilford(1964) y Weisberg y Springer (1961).

Ya que ellos, básicamente Torrance, mencionan que el niño creativo es un sujeto juguetón, al cual le gusta experimentar con el material didáctico, posee una postura flexible frente al medio, es vivaz, formula preguntas, no acepta sumisamente lo que dice el profesor, son niños con intereses extraescolares y van más allá de lo que exige el profesor. Esto nos hace pensar que se habla de niños con un grado de angustia mínimo, cuyo estado anímico escaso de tensiones les permite presentar las características arriba mencionadas, siendo creativos.

Como se pudo observar en nuestros resultados, la angustia fue el rasgo dominante, el cual afectó directamente los elementos que componen la creatividad, específicamente la originalidad, la elaboración y la flexibilidad.

SUGERENCIAS

Si bien aceptamos en este trabajo que la creatividad es un elemento importante que se encuentra en la constitución de niño, entonces nos vemos comprometidas a plantear la siguientes propuestas de investigación.

La primera sería estandarizar la prueba de Torrance en México, ya que es la única prueba con la que se cuenta actualmente para medir creatividad en niños y como lo señalamos en el apartado anterior, aún no está validada en nuestra población infantil.

Por otra parte intentamos invitar tanto a padres como profesionales para que se introduzcan en los siguientes temas, ya que son ellos quienes se encargan de educar y guiar a los niños; dicho sea de paso, consideramos que es un gran compromiso moral y social; volviendo a los temas, éstos son los siguientes:

¿Cuáles son las características de personalidad de un niño?,
¿Cuáles son las etapas del desarrollo psicogenético?, ¿como orientar el potencial creativo en los niños?, etc. sin duda existen muchas más preguntas al respecto, sin embargo pensamos que si los padres educadores poseen una idea amplia de cómo es la constitución del niño y cuáles son sus potenciales creativos podrán comprender, orientar y estimular dicho potencial para tratar de evitar que se continúe obstaculizando y limitando el progreso del niño.

En cuanto al grupo CAS (atención a niños con capacidades y

aptitudes sobresalientes), consideramos que se puede y debe ampliar la información en la que descansa el marco conceptual correspondiente al área de personalidad en niños así como revalorizar criterios de selección para pertenecer a dicho grupo; ya que puede ser que muchos niños con potencial creativo queden fuera del grupo debido a fallas en la selección del mismo.

No solamente pretendemos que el proyecto CAS profundice en lo referente a la personalidad en niños creativos o sobresalientes sino también los estudiosos en la materia: pedagogos, psicólogos educativos, educadores en general, etc, ya que hasta ahora existe un gran vacío al respecto.

Por último quisiéramos marcar línea exhaustiva de estudio respecto a un rasgo de personalidad que nosotros trabajamos; la angustia, nosotros encontramos que ésta limitó en gran parte el desempeño creativo de los niños, básicamente la fluidéz la flexibilidad y la colaboración, ésto se ve reforzado con las investigaciones de Termam, 1926.

B I B L I O G R A F I A

- Arieti, S. Creativity, the magic Synthesis. Nueva York: Basic Book Inc. Publishers, 1976.
- Ajuriaquerria Manual de Psicopatología del Niño. México: Masson, 1984.
- Anastasi, A. Tests Psicológicos. México: Aguilar, 1978.
- Barron, F. Personalidad Creadora y Proceso de Creatividad. México, Trillas, 1976.
- Baudouin, Ch. Psicoanálisis del Arte. Buenos Aires: Psique, 1972.
- Beaudot, A. La Creatividad. Madrid: Narcea, S.A. 1980.
- Bellak, L. El Uso Clínico de las Pruebas Psicológicas del T.A.T., C.A.T. y S.A.T. México: Manual Moderno, 1979.
- De Leona e Tyler. Psicología de las Diferencias. Madrid: Morova, 1984.
- Doltó, F. Psicoanálisis y Pediatría. México: Siglo XXI, 1974.
- Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Ed. Labor, 1979.
- Foster, J. Desarrollo del Espíritu Creativo. Portugal: Nueva Colección de la Educación, 1976.
- Freud, S. Conferencias de Introducción al Psicoanálisis (1905). Argentina: Amorrortu, Tomo XVI, 1978.

- Freud, S. Análisis de la Fobia de un Niño de Cinco Años (el pequeño Hans) (1909). Argentina: Amorrortu, Tomo X, 1978.
- Freud, S. Sobre las Teorías Sexuales Infantiles (1908). Argentina: Amorrortu, Tomo X. 1978.
- Freud, S. Tres Ensayos de Teoría Sexual (1905). Argentina: Amorrortu, Tomo VII, 1978.
- Fromm, E. The Creative Attitude Increativity and its Cultivation Universidad de Michigan. Ed Anderson, 1963.
- Galton, F. Hereditari Genius. Nueva York: D. Appleton, 1959.
- Gardner, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. Creativity and Intelligence. John Wiley: New York, 1962.
- Guilford, J.P. Creatividad y Educación. Madrid: Paidós, 1983.
- Hennessey B.A. y Amabile T. "Story-Telling: A method for Assessing Children's Creativity" En: Journal of Creative Behavior 22, 235 - 246, 1990.
- Jung, C.G. Teoría de Psicoanálisis. Barcelona: Plaza Janes, 1951.
- Khatena J.; "Intelligence and Creativity to Multitalent". En Journal of Creative Behavior 23, 93 - 97. 1990.
- Koppitz, E. El Dibujo de la Figura Humana en los Niños: Evaluación Psicológica. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.
- Manoni, Maud. Primera Entrevista con el Psicoanalista. Barcelona Paidós, 1979.

- Martínez, G. 1981, La Creatividad en la Educación. Revista Infancia y Aprendizaje, 15, 30 - 35.
- Maslow, A. Motivación y Personalidad. Barcelona: Sagitario, 1963.
- Matussek, P. La Creatividad. Barcelona: Herder, 1977.
- Mélid-Pasháev, A. Manantiales de Creatividad. Pequeña Biblioteca de Educación en la Familia. Moscú: Progreso, 1987.
- Novaes, M.E. Psicología de la Aptitud Creadora. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- Pesut D.J.: "Creative Thinking as a Self-Regulatory Metacognitive Process - a model for education, training and futher research". En: Journal of Creative Behavior 24, 105-110 . 1990.
- Piaget, J. Inhelder, B. Psicología del Niño. París: Morata, 1969.
- Pichon Riviére, E., El Proceso Creador. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.
- Renzulli, J.S., Irvingston Publishers, Inc. New York, 1983.
Renzulli, J.S., What makes giftedness? Reexamining a definition. In Psychology and Education of the gifted. Edited by Walter B. Barbe, 1963.
- Rodríguez, E.M. Psicología de la Creatividad. México: Pax, 1985.
- Rodríguez, E.M. Manual de Creatividad. México: Trillas, 1985.
- Rogers, C. Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes, 1961.

- Roger, C. Libertad y Creatividad en la Educación, en la Década de los 80. Barcelona: Paidós, 1986.
- Runco M.A. y Bahleda M.: "Implicit Theories of Artistic, Scientific, and Everyday Creativity". En: Journal of Creative Behavior 20, 93 - 97 . 1990.
- Santamaría, P.O. La Creatividad en Niños con Problemas de Aprendizaje. México: Tesis de doctorao, U.N.A.M., 1990.
- Sechovich, G. y Vainsbuc, G. Hacia una Pedagogía Creativa. México: Trillas, 1987.
- Silva y Ortiz, M.T.A. El Niño Sobredotado. México: Edamex, 1989.
- Torrance, E.P. Torrance Test of Creative Thinking. Illinois: Scholastic Testing Service, Inc., 1972.
- Torrance, E.P. Educación y Capacidad Creativa. Nueva York: Harcourt, Brace and World, 1962.
- Valentine, C.W. Anormalidades en el Niño Normal. Buenos Aires: Paidós, 1966.
- Wakefield, J. F. : "Creativity and the TAT Blank Card". En: Journal of Creative Behavior 20, 127 - 130. 1990.
- Wallon, H. La Evolución Psicológica del Niño. Barcelona: Crítica, 1980.
- Woodman R.W. y Schoenfeldt L.: "An Interactionist Model of Creative Behavior" En: Journal of Creative Behavior 24, 10-20. 1990.

ANEXO 1

```
DATA LIST FILE = 'AMINETA.DAT' / 1-2 12 3-4 13 5-6 14 7-8
  9 10-11 12 13-14 15 16-17 18 19-20 21 22-23
  24 25-26 27 28-29 30 31-32 33 34-35
  36 37-38 39 40-41
  42-43 44 45-46 47 48-49 50 51-52 53 54-55 56 57-58
  59 60-61 62 63-64 65 66-67 68 69-70 71 72-73 74 75-76
  77 78-79 80 81-82 83 84-85 86 87-88 89 90-91 92 93-94
  95 96-97 98 99 100
  101-102 103 104-105 106 107-108 109 110-111 112 113-114
  115 116-117 118 119-120 121 122-123 124 125-126
  127 128-129 130 131-132 133 134-135 136 137-138
  139 140-141 142 143-144 145 146-147 148 149-150
  151 152-153 154 155-156 157 158-159 160 161-162
  163 164-165 166 167-168 169 170-171 172 173-174
  175 176-177 178 179-180 181 182-183 184 185-186
  187 188-189 190 191-192 193 194-195 196 197-198
  199 200-201 202 203-204 205 206-207 208 209-210
  211 212-213 214 215-216 217 218-219 220 221-222
  223 224-225 226 227-228 229 230-231 232 233-234
  235 236-237 238 239-240 241 242-243 244 245-246
  247 248-249 250 251-252 253 254-255 256 257-258
  259 260-261 262 263-264 265 266-267 268 269-270
  271 272-273 274 275-276 277 278-279 280 281-282
  283 284-285 286 287-288 289 290-291 292 293-294
  295 296-297 298 299-300 301 302-303 304 305-306
  307 308-309 310 311-312 313 314-315 316 317-318
  319 320-321 322 323-324 325 326-327 328 329-330
  331 332-333 334 335-336 337 338-339 340 341-342
  343 344-345 346 347-348 349 350-351 352 353-354
  355 356-357 358 359-360 361 362-363 364 365-366
  367 368-369 370 371-372 373 374-375 376 377-378
  379 380-381 382 383-384 385 386-387 388 389-390
  391 392-393 394 395-396 397 398-399 400 401-402
  403 404-405 406 407-408 409 410-411 412 413-414
  415 416-417 418 419-420 421 422-423 424 425-426
  427 428-429 430 431-432 433 434-435 436 437-438
  439 440-441 442 443-444 445 446-447 448 449-450
  451 452-453 454 455-456 457 458-459 460 461-462
  463 464-465 466 467-468 469 470-471 472 473-474
  475 476-477 478 479-480 481 482-483 484 485-486
  487 488-489 490 491-492 493 494-495 496 497-498
  499 500-501 502 503-504 505 506-507 508 509-510
  511 512-513 514 515-516 517 518-519 520 521-522
  523 524-525 526 527-528 529 530-531 532 533-534
  535 536-537 538 539-540 541 542-543 544 545-546
  547 548-549 550 551-552 553 554-555 556 557-558
  559 560-561 562 563-564 565 566-567 568 569-570
  571 572-573 574 575-576 577 578-579 580 581-582
  583 584-585 586 587-588 589 590-591 592 593-594
  595 596-597 598 599-600 601 602-603 604 605-606
  607 608-609 610 611-612 613 614-615 616 617-618
  619 620-621 622 623-624 625 626-627 628 629-630
  631 632-633 634 635-636 637 638-639 640 641-642
  643 644-645 646 647-648 649 650-651 652 653-654
  655 656-657 658 659-660 661 662-663 664 665-666
  667 668-669 670 671-672 673 674-675 676 677-678
  679 680-681 682 683-684 685 686-687 688 689-690
  691 692-693 694 695-696 697 698-699 700 701-702
  703 704-705 706 707-708 709 710-711 712 713-714
  715 716-717 718 719-720 721 722-723 724 725-726
  727 728-729 730 731-732 733 734-735 736 737-738
  739 740-741 742 743-744 745 746-747 748 749-750
  751 752-753 754 755-756 757 758-759 760 761-762
  763 764-765 766 767-768 769 770-771 772 773-774
  775 776-777 778 779-780 781 782-783 784 785-786
  787 788-789 790 791-792 793 794-795 796 797-798
  799 800-801 802 803-804 805 806-807 808 809-810
  811 812-813 814 815-816 817 818-819 820 821-822
  823 824-825 826 827-828 829 830-831 832 833-834
  835 836-837 838 839-840 841 842-843 844 845-846
  847 848-849 850 851-852 853 854-855 856 857-858
  859 860-861 862 863-864 865 866-867 868 869-870
  871 872-873 874 875-876 877 878-879 880 881-882
  883 884-885 886 887-888 889 890-891 892 893-894
  895 896-897 898 899-900 901 902-903 904 905-906
  907 908-909 910 911-912 913 914-915 916 917-918
  919 920-921 922 923-924 925 926-927 928 929-930
  931 932-933 934 935-936 937 938-939 940 941-942
  943 944-945 946 947-948 949 950-951 952 953-954
  955 956-957 958 959-960 961 962-963 964 965-966
  967 968-969 970 971-972 973 974-975 976 977-978
  979 980-981 982 983-984 985 986-987 988 989-990
  991 992-993 994 995-996 997 998-999 1000
```

WARNING 254, Test1 04
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a value is expected. All labels up to the next slash are ignored.

10-14 "MIY MARCADO" U3 00 "AUSENTE" 01-07 "DIFUSO" 08-14 "PRESENTE"

WARNING 254, Test1 10
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

15-21 "MIY MARCADO" U1 00 "AUSENTE" 01-03 "DIFUSO" 04-04 "PRESENTE"

WARNING 254, Test1 15
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

05-06 "MIY MARCADO" U5 00 "AUSENTE" 01-03 "DIFUSO" 04-07 "PRESENTE"

WARNING 254, Test1 05
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

08-11 "MIY MARCADO" U4 00 "AUSENTE" 01-04 "DIFUSO" 05-08 "PRESENTE"

WARNING 254, Test1 08
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

09-12 "MIY MARCADO" U7 00 "VALORADA" 01 "DEFALDADA" U8 00 "AUSENTE"

WARNING 254, Test1 09
INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

01-07 "ALBINOR" 03-08 "TAPOR" U9 00 "AUSENTE" 01-02 "ALGUNOS" 03 "TODOS"

WARNING 254, Test1 01

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

01-00 "AUSENTE" 01 "ALBUNOS" 02 "TONOS" 03 "VALORADO" 04 "REVALUADO"

WARNING 247, TEXT: AUSENTE

MULTIPLE LABELS SPECIFIED FOR ONE VALUE--The VALUE LABELS command specifies a given value more than once for a given set of variables. The label appearing with the first occurrence of the value will be retained.

WARNING 255, TEXT: 03

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a value is expected. All labels up to the next slash are ignored.

01-00 "AUSENTE" 01-03 "ALBUNOS" 04-06 "TONOS" 07-00 "AUSENTE"

WARNING 247, TEXT: AUSENTE

MULTIPLE LABELS SPECIFIED FOR ONE VALUE--The VALUE LABELS command specifies a given value more than once for a given set of variables. The label appearing with the first occurrence of the value will be retained.

WARNING 255, TEXT: 03

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a value is expected. All labels up to the next slash are ignored.

WARNING 415, TEXT: /

MISSING CLOSING QUOTE--A string must be enclosed in quotes. Strings cannot be continued across command lines.

01-02 "ALBUNOS" 03 "TONOS" 04-00 "AUSENTE" 01-03 "ALBUNOS" 04-06 "TONOS" 07-07-17 "RAJO" 18-20 "MEDIO" 20-20 "ALTO" 01-05-11 "RAJO" 12-19 "MEDIO"

WARNING 255, TEXT: 17

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a value is expected. All labels up to the next slash are ignored.

20-26 "ALTO" 07-17-18 "RAJO" 19-21 "MEDIO" 22-23 "ALTO" 01-03 "RAJO"

WARNING 254, TEXT: 20

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

04-15A "MEDIO" 157-10R "ALTO" 01-03-74 "INTELEC TER MED" 75-94 "DEF QIP T M"

WARNING 254, TEXT: 04

INVALID SYMBOL ON VALUE LABELS COMMAND--The VALUE LABELS command contains an unrecognized symbol where a name is expected. All labels up to the next slash are ignored.

WARNING 415, TEXT: OFF SUP T M/
WARNING 416, TEXT: DATE--A string must be enclosed in quotes. Strings
cannot be continued across command lines.

PS "INTEL SUPERIOR".

PRECEDENCES use = 01, / etc = 11.
The raw data of transformation pass is proceeding.

WARNING 157, TEXT: R/
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: R1
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: R
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: R3
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: T0
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: R5
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: D
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: D0
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 157, TEXT: T0
IN/W ID DIRTY READ WITH F FORMAT--Check your data.

WARNING 154, TEXT: .
NO DIRTY SPECIFIED FOR F FORMAT ON DATA LIST COMMAND--Check your data.

22 errors are written to the uncompressed action file.

***** Memory Allowance total of 11557 Kbytes, accumulated across 311 Variables.
There also may be up to 1444 Value Labels for each Variable.

VI SIFT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	1	4.5	5.0	5.0
	2	1	4.5	5.0	10.0
	3	1	4.5	5.0	15.0
	4	1	4.5	5.0	20.0
	5	1	4.5	5.0	25.0
	6	1	4.5	5.0	30.0
	7	1	4.5	5.0	35.0
	8	1	4.5	5.0	40.0
	9	1	4.5	5.0	45.0
	10	1	4.5	5.0	50.0
	11	1	4.5	5.0	55.0
	12	1	4.5	5.0	60.0
	13	1	4.5	5.0	65.0
	14	1	4.5	5.0	70.0
	15	1	4.5	5.0	75.0
	16	1	4.5	5.0	80.0
	17	1	4.5	5.0	85.0
	18	1	4.5	5.0	90.0
	19	1	4.5	5.0	95.0
	20	1	4.5	5.0	100.0
	.	2	9.1	MISSING	
	TOTAL	22	100.0	100.0	

Mean	10.500	Std. Dev.	1.323	Median	10.500
Mode	1	Std. Dev.	5.616	Range	19.000
Variance	1.729	S.F. Kurt.	.009	Skewness	.000
R.F. Skew	.512	Kurtosis	19.000	Minimum	1.000
Maximum	20.000	Sum	210.000		

Valid Cases: 20 Missing Cases: 2

VII ONCAT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	0	1	1.5	5.0	5.0
	1	1	1.5	5.0	10.0
	2	2	9.1	10.0	20.0
	3	7	9.1	10.0	30.0
	4	1	18.2	20.0	50.0
	5	1	1.5	5.0	55.0
	6	3	13.6	15.0	70.0
	7	1	1.5	5.0	75.0
	8	1	4.5	5.0	80.0
	9	1	4.5	5.0	85.0
	10	1	4.5	5.0	90.0
	11	2	9.1	10.0	95.0
	12	2	9.1	10.0	100.0

		?	0.1	MISSING	
	TOTAL	??	100.0	100.0	
Mean	7.300	Std. Err.	.892	Median	4.500
Mode	4.000	Std. Dev.	3.988	Variance	15.905
Skewness	-.517	Q. F. Kurt.	.992	Skewness	.247
Q. F. skew	.912	Range	14.000	Minimum	.000
Maximum	14.000	Sum	146.000		
Valid Cases	20	Missing Cases	2		

03 AGEAT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	1	1	4.5	5.0	5.0
	4	2	9.1	10.0	15.0
	5	3	13.6	15.0	28.0
	6	1	4.5	5.0	30.0
	7	2	9.1	10.0	40.0
	8	2	9.1	10.0	50.0
	9	1	4.5	5.0	55.0
	10	1	4.5	5.0	60.0
	11	1	4.5	5.0	65.0
	12	1	4.5	5.0	70.0
	13	1	4.5	5.0	75.0
	14	1	4.5	5.0	80.0
	15	1	4.5	5.0	85.0
	16	1	4.5	5.0	90.0
	17	1	4.5	5.0	95.0
	18	1	4.5	5.0	100.0
	19	1	4.5	5.0	100.0
	20	1	4.5	5.0	100.0
	21	1	4.5	5.0	100.0
	22	1	4.5	5.0	100.0
	23	1	4.5	5.0	100.0
	24	1	4.5	5.0	100.0
	25	1	4.5	5.0	100.0
	26	1	4.5	5.0	100.0
	27	1	4.5	5.0	100.0
	28	1	4.5	5.0	100.0
	29	1	4.5	5.0	100.0
	30	1	4.5	5.0	100.0
	31	1	4.5	5.0	100.0
	32	1	4.5	5.0	100.0
	33	1	4.5	5.0	100.0
	34	1	4.5	5.0	100.0
	35	1	4.5	5.0	100.0
	36	1	4.5	5.0	100.0
	37	1	4.5	5.0	100.0
	38	1	4.5	5.0	100.0
	39	1	4.5	5.0	100.0
	40	1	4.5	5.0	100.0
	41	1	4.5	5.0	100.0
	42	1	4.5	5.0	100.0
	43	1	4.5	5.0	100.0
	44	1	4.5	5.0	100.0
	45	1	4.5	5.0	100.0
	46	1	4.5	5.0	100.0
	47	1	4.5	5.0	100.0
	48	1	4.5	5.0	100.0
	49	1	4.5	5.0	100.0
	50	1	4.5	5.0	100.0
	51	1	4.5	5.0	100.0
	52	1	4.5	5.0	100.0
	53	1	4.5	5.0	100.0
	54	1	4.5	5.0	100.0
	55	1	4.5	5.0	100.0
	56	1	4.5	5.0	100.0
	57	1	4.5	5.0	100.0
	58	1	4.5	5.0	100.0
	59	1	4.5	5.0	100.0
	60	1	4.5	5.0	100.0
	61	1	4.5	5.0	100.0
	62	1	4.5	5.0	100.0
	63	1	4.5	5.0	100.0
	64	1	4.5	5.0	100.0
	65	1	4.5	5.0	100.0
	66	1	4.5	5.0	100.0
	67	1	4.5	5.0	100.0
	68	1	4.5	5.0	100.0
	69	1	4.5	5.0	100.0
	70	1	4.5	5.0	100.0
	71	1	4.5	5.0	100.0
	72	1	4.5	5.0	100.0
	73	1	4.5	5.0	100.0
	74	1	4.5	5.0	100.0
	75	1	4.5	5.0	100.0
	76	1	4.5	5.0	100.0
	77	1	4.5	5.0	100.0
	78	1	4.5	5.0	100.0
	79	1	4.5	5.0	100.0
	80	1	4.5	5.0	100.0
	81	1	4.5	5.0	100.0
	82	1	4.5	5.0	100.0
	83	1	4.5	5.0	100.0
	84	1	4.5	5.0	100.0
	85	1	4.5	5.0	100.0
	86	1	4.5	5.0	100.0
	87	1	4.5	5.0	100.0
	88	1	4.5	5.0	100.0
	89	1	4.5	5.0	100.0
	90	1	4.5	5.0	100.0
	91	1	4.5	5.0	100.0
	92	1	4.5	5.0	100.0
	93	1	4.5	5.0	100.0
	94	1	4.5	5.0	100.0
	95	1	4.5	5.0	100.0
	96	1	4.5	5.0	100.0
	97	1	4.5	5.0	100.0
	98	1	4.5	5.0	100.0
	99	1	4.5	5.0	100.0
	100	1	4.5	5.0	100.0
	101	1	4.5	5.0	100.0
	102	1	4.5	5.0	100.0
	103	1	4.5	5.0	100.0
	104	1	4.5	5.0	100.0
	105	1	4.5	5.0	100.0
	106	1	4.5	5.0	100.0
	107	1	4.5	5.0	100.0
	108	1	4.5	5.0	100.0
	109	1	4.5	5.0	100.0
	110	1	4.5	5.0	100.0
	111	1	4.5	5.0	100.0
	112	1	4.5	5.0	100.0
	113	1	4.5	5.0	100.0
	114	1	4.5	5.0	100.0
	115	1	4.5	5.0	100.0
	116	1	4.5	5.0	100.0
	117	1	4.5	5.0	100.0
	118	1	4.5	5.0	100.0
	119	1	4.5	5.0	100.0
	120	1	4.5	5.0	100.0
	121	1	4.5	5.0	100.0
	122	1	4.5	5.0	100.0
	123	1	4.5	5.0	100.0
	124	1	4.5	5.0	100.0
	125	1	4.5	5.0	100.0
	126	1	4.5	5.0	100.0
	127	1	4.5	5.0	100.0
	128	1	4.5	5.0	100.0
	129	1	4.5	5.0	100.0
	130	1	4.5	5.0	100.0
	131	1	4.5	5.0	100.0
	132	1	4.5	5.0	100.0
	133	1	4.5	5.0	100.0
	134	1	4.5	5.0	100.0
	135	1	4.5	5.0	100.0
	136	1	4.5	5.0	100.0
	137	1	4.5	5.0	100.0
	138	1	4.5	5.0	100.0
	139	1	4.5	5.0	100.0
	140	1	4.5	5.0	100.0
	141	1	4.5	5.0	100.0
	142	1	4.5	5.0	100.0
	143	1	4.5	5.0	100.0
	144	1	4.5	5.0	100.0
	145	1	4.5	5.0	100.0
	146	1	4.5	5.0	100.0
	147	1	4.5	5.0	100.0
	148	1	4.5	5.0	100.0
	149	1	4.5	5.0	100.0
	150	1	4.5	5.0	100.0
	151	1	4.5	5.0	100.0
	152	1	4.5	5.0	100.0
	153	1	4.5	5.0	100.0
	154	1	4.5	5.0	100.0
	155	1	4.5	5.0	100.0
	156	1	4.5	5.0	100.0
	157	1	4.5	5.0	100.0
	158	1	4.5	5.0	100.0
	159	1	4.5	5.0	100.0
	160	1	4.5	5.0	100.0
	161	1	4.5	5.0	100.0
	162	1	4.5	5.0	100.0
	163	1	4.5	5.0	100.0
	164	1	4.5	5.0	100.0
	165	1	4.5	5.0	100.0
	166	1	4.5	5.0	100.0
	167	1	4.5	5.0	100.0
	168	1	4.5	5.0	100.0
	169	1	4.5	5.0	100.0
	170	1	4.5	5.0	100.0
	171	1	4.5	5.0	100.0
	172	1	4.5	5.0	100.0
	173	1	4.5	5.0	100.0
	174	1	4.5	5.0	100.0
	175	1	4.5	5.0	100.0
	176	1	4.5	5.0	100.0
	177	1	4.5	5.0	100.0
	178	1	4.5	5.0	100.0
	179	1	4.5	5.0	100.0
	180	1	4.5	5.0	100.0
	181	1	4.5	5.0	100.0
	182	1	4.5	5.0	100.0
	183	1	4.5	5.0	100.0
	184	1	4.5	5.0	100.0
	185	1	4.5	5.0	100.0
	186	1	4.5	5.0	100.0
	187	1	4.5	5.0	100.0
	188	1	4.5	5.0	100.0
	189	1	4.5	5.0	100.0
	190	1	4.5	5.0	100.0
	191	1	4.5	5.0	100.0
	192	1	4.5	5.0	100.0
	193	1	4.5	5.0	100.0
	194	1	4.5	5.0	100.0
	195	1	4.5	5.0	100.0
	196	1	4.5	5.0	100.0
	197	1	4.5	5.0	100.0
	198	1	4.5	5.0	100.0
	199	1	4.5	5.0	100.0
	200	1	4.5	5.0	100.0
	201	1	4.5	5.0	100.0
	202	1	4.5	5.0	100.0
	203	1	4.5	5.0	100.0
	204	1	4.5	5.0	100.0
	205	1	4.5	5.0	100.0
	206	1	4.5	5.0	100.0
	207	1	4.5	5.0	100.0
	208	1	4.5	5.0	100.0
	209	1	4.5	5.0	100.0
	210	1	4.5	5.0	100.0
	211	1	4.5	5.0	100.0
	212	1	4.5	5.0	100.0
	213	1	4.5	5.0	100.0
	214	1	4.5	5.0	100.0
	215	1	4.5	5.0	100.0
	216	1	4.5	5.0	100.0
	217	1	4.5	5.0	100.0
	218	1	4.5	5.0	100.0
	219	1	4.5	5.0	100.0
	220	1	4.5	5.0	100.0
	221	1	4.5	5.0	100.0
	222	1	4.5	5.0	100.0
	223	1	4.5	5.0	100.0
	224	1	4.5	5.0	100.0
	225	1	4.5	5.0	100.0
	226	1	4.5	5.0	100.0
	227	1	4.5	5.0	100.0
	228	1	4.5	5.0	100.0
	229	1	4.5	5.0	100.0
	230	1	4.5	5.0	100.0
	231	1	4.5	5.0	100.0
	232	1	4.5	5.0	100.0
	233	1	4.5	5.0	100.0
	234	1	4.5	5.0	100.0
	235	1	4.5	5.0	100.0
	236	1	4.5	5.0	100.0
	237	1	4.5	5.0	100.0
	238	1	4.5	5.0	100.0
	239	1	4.5	5.0	100.0
	240	1	4.5	5.0	100.0
	241	1	4.5	5.0	100.0
	242	1	4.5	5.0	100.0
	243	1	4.5	5.0	100.0
	244	1	4.5	5.0	100.0

	TOTAL				
Mean	1.250	Std. Err.	.125	Median	1.000
Mode	.000	Std. Dev.	1.043	Variance	3.776
Kurtosis	1.867	S.E. Kurt.	.000	Skewness	1.617
S.E. Skew.	.512	Range	6.000	Minimum	.000
Maximum	6.000	Sum	25.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

V5 INCAT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	0	1	5.0	5.0	5.0
	1	1	5.0	10.0	10.0
	2	1	5.0	15.0	15.0
	3	1	5.0	20.0	20.0
	4	1	5.0	25.0	25.0
	5	1	5.0	30.0	30.0
	6	1	5.0	35.0	35.0
	7	1	5.0	40.0	40.0
	8	1	5.0	45.0	45.0
	9	1	5.0	50.0	50.0
	10	1	5.0	55.0	55.0
	11	1	5.0	60.0	60.0
	12	1	5.0	65.0	65.0
	13	1	5.0	70.0	70.0
	14	1	5.0	75.0	75.0
	15	1	5.0	80.0	80.0
	16	1	5.0	85.0	85.0
	17	1	5.0	90.0	90.0
	18	1	5.0	95.0	95.0
	19	1	5.0	100.0	100.0
	TOTAL	20	100.0	100.0	

Mean	2.150	Std. Err.	.153	Median	2.000
Mode	.000	Std. Dev.	2.510	Variance	6.315
Kurtosis	7.814	S.E. Kurt.	.000	Skewness	2.447
S.E. Skew.	.517	Range	11.000	Minimum	.000
Maximum	11.000	Sum	43.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

V6 DECAT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	1	1	5.0	5.0	5.0
	2	1	5.0	10.0	10.0
	3	1	5.0	15.0	15.0
	4	1	5.0	20.0	20.0
	5	1	5.0	25.0	25.0
	6	1	5.0	30.0	30.0
	7	1	5.0	35.0	35.0
	8	1	5.0	40.0	40.0
	9	1	5.0	45.0	45.0
	10	1	5.0	50.0	50.0
	11	1	5.0	55.0	55.0
	12	1	5.0	60.0	60.0
	13	1	5.0	65.0	65.0
	14	1	5.0	70.0	70.0
	15	1	5.0	75.0	75.0
	16	1	5.0	80.0	80.0
	17	1	5.0	85.0	85.0
	18	1	5.0	90.0	90.0
	19	1	5.0	95.0	95.0
	20	1	5.0	100.0	100.0

	17	1	4.5	5.0	100.0
			9.1	MISSING	
	TOTAL	22	100.0	100.0	
Mean	5.000	Std. Err.	.763	Median	6.000
Mode	7.000	Std. Dev.	3.410	Variance	11.670
Kurtosis	-1.747	S. E. Kurt	.007	Skewness	.100
S. E. Skew	.512	Range	11.000	Minimum	1.000
Maximum	12.000	Sum	119.000		
Valid Cases	20	Missing Cases	2		

17 AUCAT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	0	18	81.8	90.0	90.0
	1	2	9.1	10.0	100.0
			9.1	MISSING	
	TOTAL	22	100.0	100.0	
Mean	1.00	Std. Err.	.068	Median	.000
Mode	.000	Std. Dev.	.308	Variance	.095
Kurtosis	7.037	S. E. Kurt	.092	Skewness	2.888
S. E. Skew	.512	Range	1.000	Minimum	.000
Maximum	1.000	Sum	2.000		
Valid Cases	20	Missing Cases	2		

18 ARDF

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	0	5	22.7	25.0	25.0
	1	6	27.3	30.0	55.0
	2	4	18.2	20.0	75.0
	3	1	4.5	5.0	80.0
	4	2	9.1	10.0	90.0
	5	1	4.5	5.0	100.0
			9.1	MISSING	
	TOTAL	22	100.0	100.0	

Mean	1.700	Std. Err.	.340	Median	1.000
Mode	1.000	Std. Dev.	1.559	Variance	2.432

Kurtosis	- .501	S F Kurt	.002	Skewness	2.747
S F Skew	.517	Panno	31,000	Minimum	.000
Maximum	5,000	Sum	31,000		

Valid Cases 20 Missing Cases 0

06 AMT

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	8	40.0	40.0	40.0
	2	8	40.0	40.0	80.0
	3	7	35.0	35.0	95.0
	40	1	5.0	5.0	100.0
	.	0	0.0	MISSING	
TOTAL		20	100.0	100.0	

Mean	3.650	Std Err	1.020	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	8.584	Variance	73.713
Kurtosis	10.678	S F Kurt	.002	Skewness	4.421
S F Skew	.517	Panno	30,000	Minimum	1.000
Maximum	40.000	Sum	73,000		

Valid Cases 20 Missing Cases 0

010 DIF

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	15	75.0	75.0	75.0
	2	4	20.0	20.0	95.0
	3	1	5.0	5.0	100.0
	10	1	5.0	5.0	100.0
	.	0	0.0	MISSING	
TOTAL		20	100.0	100.0	

Mean	.850	Std Err	.400	Median	.000
Mode	.000	Std Dev	2.277	Variance	5.187
Kurtosis	15.317	S F Kurt	.002	Skewness	3.748
S F Skew	.512	Panno	10,000	Minimum	.000
Maximum	10.000	Sum	17,000		

Valid Cases 20 Missing Cases 0

011 AUFF

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	0	19	81.8	90.0	90.0
	1	2	9.1	10.0	100.0
	.	2	9.1	MISSING	
TOTAL		22	100.0	100.0	
Mean	.100	Std Err	.069	Median	.000
Mode	0.000	Std Dev	.308	Variance	.095
Kurtosis	7.037	S.E. Kurt	.002	Skewness	2.898
S.E. Skew	.512	Range	1.000	Minimum	.000
Maximum	1.000	Sum	2.000		
Valid Cases	20	Missing Cases	2		

012 PFNF

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	0	1	4.5	5.0	5.0
	1	1	4.5	5.0	10.0
	2	7	31.8	35.0	45.0
	3	1	4.5	5.0	50.0
	4	4	18.2	20.0	70.0
	5	2	9.1	10.0	80.0
	.	2	9.1	MISSING	
TOTAL		22	100.0	100.0	
Mean	3.100	Std Err	.347	Median	3.500
Mode	4.000	Std Dev	1.553	Variance	2.411
Kurtosis	-1.198	S.E. Kurt	.002	Skewness	.008
S.E. Skew	.512	Range	6.000	Minimum	.000
Maximum	6.000	Sum	62.000		
Valid Cases	20	Missing Cases	2		

013 IMDF

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
-------------	-------	-----------	---------	---------------	-------------

0	5	22.7	25.0	25.0
1	2	45.5	45.0	70.0
2	1	18.2	20.0	80.0
3	1	4.5	5.0	85.0
4	1	4.5	5.0	100.0
.	2	9.1	MISSING	
TOTAL	22	100.0	100.0	

Mean	1.500	Std Err	.484	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	2.164	Variance	4.694
Kurtosis	13.750	S F Kurt	.992	Skewness	3.461
S E Skew	.512	Range	10.000	Minimum	3.000
Maximum	89.000	Sum	30.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

V14 INCR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1	0	1	19.2	20.0	20.0
	1	1	18.2	20.0	40.0
	2	1	17.6	15.0	55.0
	3	5	22.7	30.0	85.0
	4	1	4.5	5.0	90.0
	6	1	4.5	5.0	95.0
	8	1	4.5	5.0	100.0
.	2		9.1	MISSING	
TOTAL		22	100.0	100.0	

Mean	2.350	Std Err	.472	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	2.110	Variance	4.450
Kurtosis	1.503	S E Kurt	.992	Skewness	1.167
S E Skew	.512	Range	8.000	Minimum	1.000
Maximum	8.000	Sum	47.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

V15 FLUIDE?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	7	1	4.5	5.0	5.0
	8	1	4.5	5.0	10.0

14	2	9.1	10.0	20.0
16	1	4.5	5.0	25.0
17	1	4.5	5.0	30.0
18	2	9.1	10.0	40.0
20	1	4.5	5.0	45.0
21	1	4.5	5.0	50.0
22	1	4.5	5.0	55.0
23	2	9.1	10.0	65.0
28	3	13.6	15.0	80.0
31	2	9.1	10.0	90.0
35	1	4.5	5.0	95.0
42	1	4.5	5.0	100.0
.	2	9.1	MISSING	

TOTAL 22 100.0 100.0

Mean	23.650	Std Err	1.962	Median	21.500
Mode	28.000	Std Dev	8.774	Variance	76.976
Kurtosis	-.984	S.F. Kurt	.692	Skewness	.006
S.F. Skew	.512	Range	33.000	Minimum	7.000
Maximum	10.000	Sum	453.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

016 FLEXIBILIDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	5	1	4.5	5.0	5.0
	6	1	4.5	5.0	10.0
	7	1	4.5	5.0	15.0
	9	1	4.5	5.0	20.0
	10	2	9.1	10.0	30.0
	11	1	4.5	5.0	35.0
	13	2	9.1	10.0	45.0
	15	2	9.1	10.0	55.0
	16	3	13.6	15.0	70.0
	18	2	9.1	10.0	80.0
	21	1	4.5	5.0	85.0
	25	2	9.1	10.0	95.0
	26	1	4.5	5.0	100.0
.	2	9.1	MISSING		

TOTAL 22 100.0 100.0

Mean	14.750	Std Err	1.388	Median	15.000
Mode	16.000	Std Dev	4.206	Variance	38.513
Kurtosis	-.584	S.F. Kurt	.692	Skewness	.374
S.F. Skew	.912	Range	21.000	Minimum	5.000

Maximum 26.000 Sum 325.000

Valid Cases

Missing Cases

017 OPERATING YEAR

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	17	1	4.5	4.0	5.0
	21	1	4.5	5.0	10.0
	25	1	4.5	5.0	15.0
	26	1	4.5	5.0	20.0
	27	1	4.5	5.0	25.0
	28	1	4.5	5.0	30.0
	31	2	9.1	10.0	40.0
	41	1	4.5	5.0	50.0
	44	1	4.5	5.0	55.0
	45	1	4.5	5.0	60.0
	46	2	9.1	10.0	70.0
	51	1	4.5	4.0	80.0
	52	1	4.5	5.0	85.0
	57	1	4.5	4.0	90.0
	62	1	4.5	5.0	95.0
	.	2	9.1	MISSING	100.0
	TOTAL	22	100.0	100.0	
Mean	42.000	Std. Err.	7.281	Median	42.500
Mode	41.000	Std. Dev.	14.874	Variance	215.376
Kurtosis	9.014	S.F. Kurt.	907	Skewness	1.675
S.F. Skew.	512	Range	44.000	Minimum	17.000
Maximum	62.000	Sum	954.000		

Valid Cases

Missing Cases

018 FLORAPRATIN

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
	81	1	4.5	5.0	5.0
	82	1	4.5	10.0	15.0
	83	1	4.5	5.0	20.0
	84	1	4.5	5.0	25.0
	85	1	4.5	5.0	30.0
	86	1	4.5	5.0	35.0
	87	1	4.5	5.0	40.0
	88	1	4.5	5.0	45.0
	89	1	4.5	5.0	50.0
	90	1	4.5	5.0	55.0
	91	1	4.5	5.0	60.0
	92	1	4.5	5.0	65.0
	93	1	4.5	5.0	70.0
	94	1	4.5	5.0	75.0
	95	1	4.5	5.0	80.0
	96	1	4.5	5.0	85.0
	97	1	4.5	5.0	90.0
	98	1	4.5	5.0	95.0
	99	1	4.5	5.0	100.0

99	1	4.5	5.0	50.0
100	1	4.5	5.0	55.0
105	1	4.5	5.0	60.0
120	1	4.5	5.0	65.0
124	1	4.5	5.0	70.0
135	1	4.5	5.0	75.0
141	1	4.5	5.0	80.0
158	1	4.5	5.0	85.0
166	1	4.5	5.0	90.0
197	1	4.5	5.0	95.0
198	1	4.5	5.0	100.0
.	2		MISSING	
TOTAL	20	100.0	100.0	

Mean	109.600	Std Err	10.040	Median	99.500
Mode	60.000	Std Dev	14.898	Variance	218.832
Kurtosis	-.383	S E Kurt	.992	Skewness	.612
S E Skew	.512	Range	157.000	Minimum	41.000
Maximum	198.000	Sum	2192.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

USE PAVEN

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	50	2	9.1	10.0	10.0
	75	4	27.3	30.0	40.0
	90	5	15.6	15.0	55.0
	95	7	40.9	45.0	100.0
	.	2	9.1	MISSING	
TOTAL		20	100.0	100.0	

Mean	83.750	Std Err	5.242	Median	90.000
Mode	95.000	Std Dev	14.498	Variance	210.197
Kurtosis	1.004	S E Kurt	.992	Skewness	-1.293
S E Skew	.512	Range	45.000	Minimum	50.000
Maximum	95.000	Sum	1675.000		

Valid Cases 20 Missing Cases 2

Page 3 SPSS/PC+ 10/22/90

This procedure was completed at 11:27:01
correlation var = v2 to v19 / rpt = 2,3,5.

Page 4 SPSS/PC+ 10/22/90

Correlations: U2 VT U8 U9 U4 U7

V16	-.1265 (.20) Pa .995	-.0185 (.20) Pa .998	.0622 (.20) Pa .795	.0867 (.20) Pa .715	.0342 (.20) Pa .886	.0964 (.20) Pa .686
V17	-.2229 (.20) Pa .745	-.1270 (.20) Pa .984	-.0166 (.20) Pa .945	.1005 (.20) Pa .673	.2165 (.20) Pa .359	-.1352 (.20) Pa .570
V18	-.2441 (.20) Pa .300	.1421 (.20) Pa .950	.0380 (.20) Pa .874	.0262 (.20) Pa .913	-.3913 (.20) Pa .088	-.0769 (.20) Pa .747
V19	-.1757 (.20) Pa .999	-.2124 (.20) Pa .369	.2245 (.20) Pa .337	.2288 (.20) Pa .330	.0425 (.20) Pa .797	.0295 (.20) Pa .907

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

“ . ” is printed if a coefficient cannot be computed

Page	5	SPSS/PC+				10/22/90
Correlations	V8	V9	V10	V11	V12	V13
V2	.0068 (.20) Pa .977	-.2735 (.20) Pa .243	-.1512 (.20) Pa .524	.1887 (.20) Pa .424	-.1496 (.20) Pa .879	-.1402 (.20) Pa .505
V3	.1320 (.20) Pa .579	-.0939 (.20) Pa .694	-.0640 (.20) Pa .784	-.3035 (.20) Pa .988	-.1174 (.20) Pa .622	-.0123 (.20) Pa .959
V4	.5819 (.20) Pa .007	.0844 (.20) Pa .724	-.0149 (.20) Pa .950	.3080 (.20) Pa .186	.0436 (.20) Pa .855	.2065 (.20) Pa .382
V5	.3739 (.20) Pa .104	-.1147 (.20) Pa .624	-.2257 (.20) Pa .340	.4585 (.20) Pa .002	-.0982 (.20) Pa .680	.0474 (.20) Pa .856
V6	-.0129 (.20) Pa .997	-.1750 (.20) Pa .461	-.0891 (.20) Pa .709	.2557 (.20) Pa .274	-.0785 (.20) Pa .747	-.2032 (.20) Pa .390
V7	.1755 (.20) Pa .459	-.0854 (.20) Pa .720	-.1274 (.20) Pa .597	-.1111 (.20) Pa .441	-.0220 (.20) Pa .927	.0060 (.20) Pa 1.000
V8	1.0000 (.20) Pa .	-.2638 (.20) Pa .261	-.2801 (.20) Pa .232	.1755 (.20) Pa .449	-.1704 (.20) Pa .899	-.1871 (.20) Pa .430
V9	-.2638	1.0000	.9527	-.6458	-.4552	.9248
V8	(.20) Pa .241	V9 (.20) Pa .	V10 (.20) Pa .000 000	V11 (.20) Pa .848	V12 (.20) Pa .644	V13 (.20) Pa .000

V10	-.2801 (.201) Ps .777	.9527 (.201) Ps .000	1.0000 (.201) Ps .	-.1276 (.201) Ps .997	-.3974 (.201) Ps .083	.9914 (.201) Ps .000
V11	.1754 (.201) Ps .450	-.0454 (.201) Ps .848	-.1276 (.201) Ps .592	1.0000 (.201) Ps .	-.1377 (.201) Ps .570	.0790 (.201) Ps .741
V12	110 -0304 (.201) Ps .890	.4552 (.201) Ps .044	-.3974 (.201) Ps .083	-.1322 (.201) Ps .579	1.0000 (.201) Ps .	-.4072 (.201) Ps .075
V13	-.1871 (.201) Ps .470	.9248 (.201) Ps .000	.8916 (.201) Ps .000	.0759 (.201) Ps .741	-.4072 (.201) Ps .075	1.0000 (.201) Ps .
V14	.3056 (.201) Ps .190	-.0045 (.201) Ps .965	.1539 (.201) Ps .517	.1054 (.201) Ps .658	.0370 (.201) Ps .877	-.0058 (.201) Ps .981
V15	.1281 (.201) Ps .561	-.0293 (.201) Ps .796	.1026 (.201) Ps .627	-.1423 (.201) Ps .500	.2770 (.201) Ps .237	.0236 (.201) Ps .921
V16	.2475 (.201) Ps .292	-.1835 (.201) Ps .430	-.0778 (.201) Ps .457	.0943 (.201) Ps .684	.7904 (.201) Ps .089	-.0851 (.201) Ps .717
V17	-.0120 (.201) Ps .940	-.0975 (.201) Ps .317	-.1201 (.201) Ps .582	-.0303 (.201) Ps .899	.7474 (.201) Ps .133	-.7287 (.201) Ps .332
V18	-.0492 (.201) Ps .837	.0489 (.201) Ps .858	.0179 (.201) Ps .940	.0449 (.201) Ps .851	.1207 (.201) Ps .817	.0244 (.201) Ps .919
V19	-.0899 (.201) Ps .178	.0575 (.201) Ps .682	.0020 (.201) Ps .993	.2654 (.201) Ps .258	-.0292 (.201) Ps .903	.1132 (.201) Ps .635

(Coefficient / Cases) / 2-tailed Significance)

* . * is printed if a coefficient cannot be computed

Page	Δ	SPSS/PC					
Correlations	V14	V15	V16	V17	V18	V19	
V2	.1057 (.201) Ps .457	-.0149 (.201) Ps .950	-.1261 (.201) Ps .594	-.2229 (.201) Ps .745	-.2441 (.201) Ps .500	-.1752 (.201) Ps .599	
V3	-.0877 (.201) Ps .713	.2423 (.201) Ps .305	-.0185 (.201) Ps .938	-.1276 (.201) Ps .584	.1421 (.201) Ps .596	-.2124 (.201) Ps .149	

U4	-.1252 (201 Pa .599	.0394 (201 Pa .869	.0672 (201 Pa .795	-.0144 (201 Pa .945	.0380 (201 Pa .874	.7245 (201 Pa .737
U5	-.0203 (201 Pa .932	-.0261 (201 Pa .913	.0867 (201 Pa .716	.1005 (201 Pa .673	.0262 (201 Pa .913	.2289 (201 Pa .332
U6	.2733 (201 Pa .744	-.0633 (201 Pa .727	.0347 (201 Pa .886	.2165 (201 Pa .359	-.7913 (201 Pa .089	.0625 (201 Pa .793
U7	.1054 (201 Pa .659	-.0253 (201 Pa .916	.0964 (201 Pa .686	-.1352 (201 Pa .570	-.0769 (201 Pa .747	.0295 (201 Pa .902
U8	.3056 (201 Pa .190	.1381 (201 Pa .561	.2475 (201 Pa .293	-.0120 (201 Pa .960	-.0492 (201 Pa .837	-.0989 (201 Pa .678
U9	-.0044 (201 Pa .985	-.0283 (201 Pa .906	-.1835 (201 Pa .439	-.0975 (201 Pa .683	.0489 (201 Pa .838	.0979 (201 Pa .687
U10	.1539 (201 Pa .517	.1026 (201 Pa .667	-.1778 (201 Pa .453	-.1380 (201 Pa .562	.0179 (201 Pa .940	.0020 (201 Pa .993
U11	.1054 (201 Pa .658	-.1423 (201 Pa .350	.0964 (201 Pa .686	-.0307 (201 Pa .899	.0449 (201 Pa .851	.2454 (201 Pa .258
U12	.0370 (201 Pa .877	.2770 (201 Pa .237	.7906 (201 Pa .089	.3474 (201 Pa .133	.1207 (201 Pa .612	-.0292 (201 Pa .903
U13	-.0058 (201 Pa .981	.0236 (201 Pa .921	-.0882 (201 Pa .717	-.2287 (201 Pa .332	.0244 (201 Pa .912	.1137 (201 Pa .633
U14	1.0000 (0)	.4677 (201 Pa .038	.7729 (201 Pa .105	.2081 (201 Pa .379	.0755 (201 Pa .752	-.5256 (201 Pa .015
U15	.4677 (201 Pa .038	1.0000 (0)	.5638 (201 Pa .010	.4238 (201 Pa .063	.6553 (201 Pa .000	-.3181 (201 Pa .172
U16	.3729 (201 Pa .105	.5638 (201 Pa .010	1.0000 (0)	.6253 (201 Pa .003	.2911 (201 Pa .213	-.1128 (201 Pa .749
U17	.2081 (201	.4238 (201	.6253 (201	1.0000 (0)	.3453 (201	.0606 (201

14

Pa .379 Pa .063 Pa .003 Pa . Pa .136 Pa .800
 110 1000 1000 1000 10000 1000

V2	1.0000 (20) P= .07	.4778 (20) P= .07	-.1324 (20) P= .578	.3094 (20) P= .184	.7254 (20) P= .339	-.3487 (20) P= .110
V3	.4778 (20) P= .07	1.0000 (01) P= .	-.1405 (20) P= .149	.2533 (20) P= .281	-.7487 (20) P= .252	-.1420 (20) P= .550
V4	-.1324 (20) P= .578	-.1405 (20) P= .149	1.0000 (01) P= .	.5081 (20) P= .022	-.1487 (20) P= .531	.1320 (20) P= .579
V5	.3094 (20) P= .184	.2533 (20) P= .281	.5081 (20) P= .022	1.0000 (01) P= .	.1784 (20) P= .451	.0475 (20) P= .412
V6	.2256 (20) P= .339	-.2587 (20) P= .252	-.1409 (20) P= .531	.1786 (20) P= .451	1.0000 (01) P= .	-.2256 (20) P= .205
V7	-.3687 (20) P= .110	-.1420 (20) P= .550	.1320 (20) P= .579	.0475 (20) P= .412	-.2553 (20) P= .252	1.0000 (20) P= .
V8	.0048 (20) P= .977	.1320 (20) P= .579	.5819 (20) P= .007	.3739 (20) P= .104	-.0129 (20) P= .957	.1755 (20) P= .490
V9	-.2735 (20) P= .243	-.0939 (20) P= .494	.0844 (20) P= .724	-.1167 (20) P= .424	-.1750 (20) P= .441	-.0854 (20) P= .720
V10	-.1512 (20) P= .574	-.0648 (20) P= .784	-.0149 (20) P= .950	-.2252 (20) P= .140	-.0891 (20) P= .709	-.1274 (20) P= .592
V11	.1887 (20) P= .474	-.0035 (20) P= .989	.5080 (20) P= .184	.6585 (20) P= .002	.2557 (20) P= .274	-.1111 (20) P= .641
V12	-.1494 (20) P= .529	-.1174 (20) P= .472	.0434 (20) P= .855	-.0982 (20) P= .480	-.0785 (20) P= .742	-.0270 (20) P= .927
V13	-.1402 (20) P= .555	-.0123 (20) P= .959	.2065 (20) P= .382	.0434 (20) P= .856	-.2032 (20) P= .390	.0000 (20) P= 1.000
V14	.1057 (20) P= .657	-.0877 (20) P= .713	-.1252 (20) P= .599	-.0203 (20) P= .912	.2733 (20) P= .244	.1054 (20) P= .652
V15	-.0149 V2	.2423 V3	.0394 V9	-.0261 V5	-.0833 V6	-.0253 V7

(20) (20) (20) (20) (20) (20)
P= .950 P= .303 P= .869 P= .913 P= .777 P= .916

	(.20)	(.20)	(.20)	(.20)	(.01)	(.20)
	P=.757	P=.002	P=.213	P=.13A	P=.	P=.173
V19	-.535A	-.3181	-.07AA	.0A0A	-.189A	1.0000
	(.20)	(.20)	(.20)	(.20)	(.20)	(.01)
	P=.015	P=.172	P=.74B	P=.800	P=.137	P=.

(Coefficient / Cases) / 2-tailed Significance)

.,. is printed if a coefficient cannot be computed

Page 7

SPSS/PC

10/22/90

This procedure was completed at 11:27:44

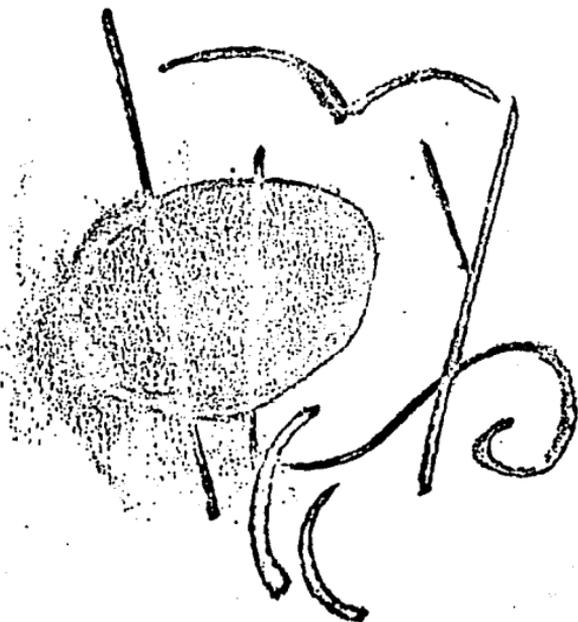
bve

ANEXO 2

PIENSAO CREATIVAMENTE CON DIBUJOS

Dr. E. Paul Torrance

Nombre Paul Torrance Edad 48 Fecha del cumpleaños 18 de agosto de 1918
sexo M Grado Ph.D. Escuela Yale Univ. Ciudad Director
Fecha 2 de mayo de 1962



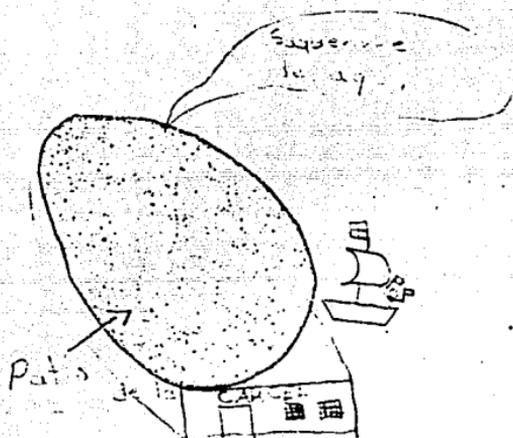
PERSONNEL PRESS, INC.

A Division of Ginn and Company - A Keron Company

PRINCETON, N.J.

© Copyright 1962, PERSONNEL PRESS, INC. All rights reserved.

NO PART OF THE MATERIAL COVERED BY THIS COPYRIGHT MAY BE PRODUCED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS OF REPRODUCTION.



TÍTULO DEL DIBUJO

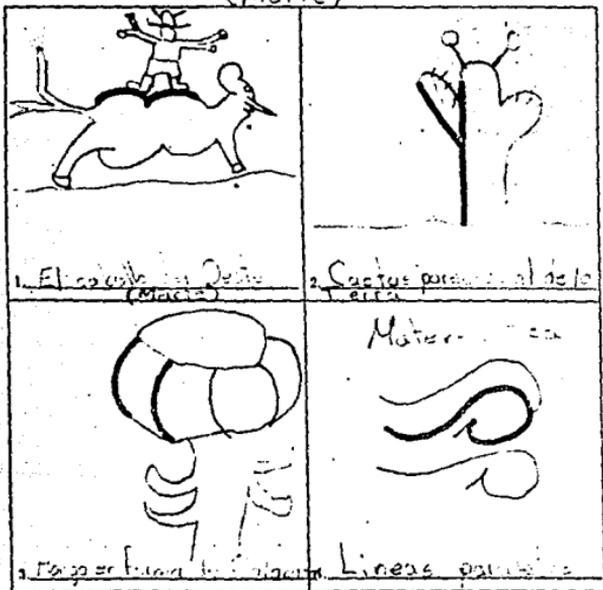
La célula animal

La parte central (La parte
 central) está rodeada de una envoltura
 (núcleo)
 La envoltura

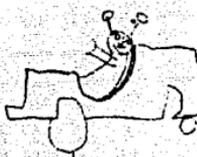
Ejercicio 2. DIBUJO PARA COMPLETAR

Añadiendo líneas a las figuras incompletas en esta página y de la siguiente, puedes delinear unos cuantos objetos o dibujos interesantes. Trata de nuevo de pensar en un dibujo u objeto con el que nadie haya pensado antes. Trata de hacer un cuento lo más completo e interesante que tu puedas, construyendo y añadiendo trazos a tu primera línea. Inventa un título interesante para cada uno de tus dibujos y escríbelo en la parte de abajo de cada cuadro al lado del número del dibujo.

Documental
Vida y Cultura
(Morte)



(para vida)

 <p>5. Dentadura de Terence</p>	<p>GuaAgh ZOLA</p> <p>6. Refrán Mariana</p>
 <p>7. Industria Agrícola</p>	 <p>8. Firma</p>
 <p>9. Montañas Resistidas</p>	 <p>10. Pato de Mariana</p>

Ejercicio 3. LÍNEAS

Tiende diez minutos para ver cuantos objetos o dibujos puedes hacer con los pares de líneas rectas que hay debajo y en las dos páginas siguientes. Los pares de líneas rectas deberán formar la parte principal de lo que tú dibujes. Usando lápiz o crayón añade líneas a los pares de líneas hasta completar un dibujo. Puedes dibujar entre las líneas, sobre las líneas, o fuera de las líneas — donde tú quieras, para hacer tu dibujo. Trata de pensar en algo en que nadie haya pensado nunca. Trata de pensar en cosas u objetos distintos, y con la mayor cantidad de ideas que tú puedas en cada uno. Hazlos que cuenten un cuento tan completo e interesante como sea posible. Añade los nombres o títulos en los espacios dados.



1. Pequeño



2. Mas grande



3. Con Frutas



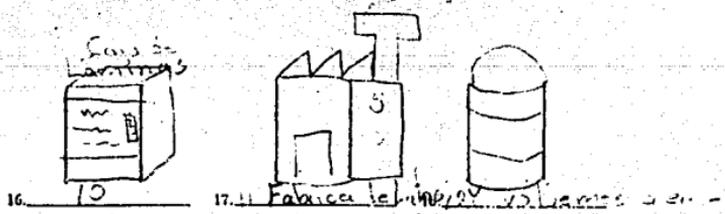
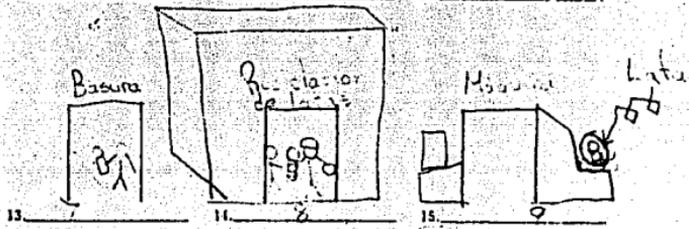
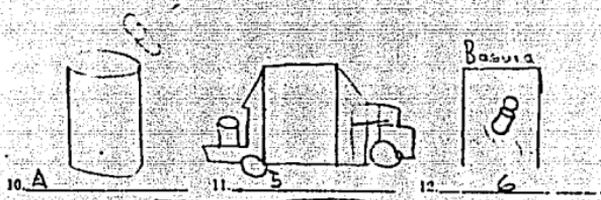
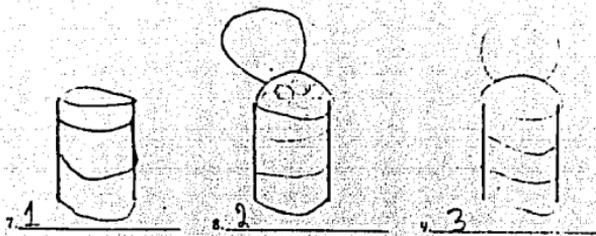
4. Viejo



5. Seco



6. Trunk



Para la página siguiente !

19. _____ 20. _____ 21. _____

22. _____ 23. _____ 24. _____

25. _____ 26. _____ 27. _____

28. _____ 29. _____ 30. _____

SCORING WORKSHEET

TORRANCE TESTS OF CREATIVE THINKING, FIGURAL FORMS A and B

Pupil's Name _____ Sex _____ Test Date _____

School _____ Age _____ Grade _____ Scorer _____

Form _____

Resp. No.	Activity 1		Activity 2			Activity 3		
	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.
1	5+2	11	4	1-9	12	14	1	1
2			28	1+1	12	12	5	1
3			28	2+2	4	3	2	2
4			24	2+2	2	1	1	2
5			37	1+1	7	3	3	2
6			41	1+1	7	3	2	2
7			12	1+1	6	27	3	2
8			12	0+1	4	25	3	9
9			41	1+3	3	5	1	3
10			8	0+2	2	75	2	5
11						58	1	10
12						56	2	7
13						55	2	7
14						10	2	7
15						24	1	7
16						75	1	1
17						70	3	2
18						22	3	3
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

SCORE SUMMARY

	FLU	FLEN	ORIG	FLAB
Act. 1	1	1	1	1
Act. 2	10	7	28	16
Act. 3	18	8	45	24
TOTAL	28	16	83	41
SCORE				

COMMENTS:

PROCOLO DE PRUEBA DE RAVEN ESCALA ESPACIAL

Instituto Escuela y Centro

Nombre: _____ Exp. N° _____
 Forma de aplicación: _____ Prueba N° _____

Fecha de Nac.: _____ Edad: _____ años _____ meses _____ días Distrito: _____ Escuela: _____ Materia: _____	Motivo de la Apl.: _____ Fecha de: _____ Hora de: _____ Duración: _____ Hora de fin: _____
---	--

N°	a		b	
	1	2	1	2
1			1	
2				
3				
4			4	
5				
6			6	
7				
8			8	
9				
10				
11			11	
12			12	

Total. par.: _____ Total. impar.: _____

<p style="text-align: center; font-size: small;">ACTIVIDADES DE LA PRUEBA</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">Forma de aplicación</p> <p style="font-size: x-small;">Indicador: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Bateria: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Inteligencia: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Conducta: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Dignidad: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Integridad: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Procedencia: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Dignos: _____</p> <p style="font-size: x-small;">Distancia: _____</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">DIAGNOSTICO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 50%;">Edad</td> <td style="width: 50%;">Puntaje</td> </tr> <tr> <td>Tiempo</td> <td>Percent.</td> </tr> <tr> <td>Discrep.</td> <td>Rango</td> </tr> </table> <p style="text-align: center; font-weight: bold; margin-top: 10px;">Diagnóstico</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small; margin-top: 20px;">Evaluador</p>	Edad	Puntaje	Tiempo	Percent.	Discrep.	Rango
Edad	Puntaje						
Tiempo	Percent.						
Discrep.	Rango						



HISTORIAS DE LAS LAMINAS DEL CAT

1.- Estos eran 3 pollitos que vivían en una casa con su papá, Don Gallo; entonces, eran muy pobres y una vez no tenían que comer; y como no tenían que comer, su papá salió a conseguir comida. En lo que llegaba se pusieron a imaginar qué iba a traer su papá y después llegó el papá con mucha comida; ellos le preguntaron de dónde la sacó y no les contestó, pero como tenían hambre no insistieron y se pusieron a comer, pero el Gallo no comió y estaba muy triste.

Como eran muy pobres, el papá tenía que conseguir trabajo y a los pollitos les quedó la duda ¿ de dónde la había sacado? y pensaban que había hecho algo malo, pero siempre les contestaba (el Gallo) que no.

Tal fue la insistencia de los pollitos, hasta que el papá pensó en irse y buscar un trabajo para sostenerlos y dejó una carta que decía:

Queridos pollitos:

Esta carta es para decirles que me voy; tengo que buscar trabajo y reponer lo que robé; hasta luego.

Su querido papá.

P.D. Les dejo dinero que traje con la comida en otro sobre, en mi cama.

Después, los pollitos estaban muy preocupados y un día recibieron una carta de su papá que les decía que estaba en la cárcel porque se había metido en una banda de narcotraficantes y entonces les decía que se fueran con su tía, que vive en otra ciudad y les va a mandar un giro para que vayan con su tía.

Su tía los recibió muy bien, les dió dinero y cuando ellos crecieron se casaron y fueron muy felices teniendo un trabajo honrado y jamás volvieron a ver a su papá.

2.- Había una vez tres osos. que vivían en una cueva, su papá era el mayor y un día como los osos estaban de vacaciones de la Escuela y su papá de vacaciones en su trabajo, decidieron ir a jugar, se encontraron una cuerda y empezaron a ver que podían jugar y decidieron jugar a jalar la cuerda de los dos extremos.

Como su papá era más grande, los dos ositos decidieron competir con él y después estaban jalando la cuerda y el papá gritó: con ustedes dos no puedo, mejor uno por uno, pero ellos no quisieron porque pensaban -se quiere aprovechar de nosotros, porque sabe que somos más pequeños y uno por uno nos ganaría- y cuando atardeció volvieron a su casa.

Esto nos enseña que cualquiera que quiera ganarnos a

los más pequeños, se aprovecha de sí mismo y de los demás, porque hay que ser buenos perdedores.

- 3.- Había una vez un reino que estaba muy pobre y como la gente no podía vivir ahí porque no había presupuesto para arreglar las cosas, toda la gente se fue al reino de junto y entonces el único que se quedó en ese reino fue el rey león, él tenía una angustia por no poder platicar con nadie y cada vez que pasaba un ratón o algún animal les decía: ¡ Amigo no quieres platicar conmigo!, pero no le hacían caso y se iban. Poco a poco el rey se fue volviendo loco y ese rey murió y ese reino ya no existe.

No podía platicar con nadie porque estaba dentro de sus pensamientos nada más.

Esto es muestra del egoísmo de la gente que quiere que la autoridad haga todo y ellos nada más vivir en su casa y tener todas las comodidades.

- 4.- Había una vez una familia de canguros, y un fin de semana decidieron salir de día de campo porque no tenían nada que hacer. La mamá iba adelante cargando en su bolsa al hijo menor y atrás venía el hijo mayor en su bicicleta.

Llegaron a un bosque de pinos y se detuvieron ahí, se acostaron un rato y después empezaron a comer y cuando

estaban comiendo de entre los pinos salió un gigante y les gritó que salieran de su bosque, que no le gustaba que estuvieran ahí y los amenazó, no tuvieron mas remedio que irse a otro bosque, cuando encontraron otro bosque les sucedió lo mismo y así pasaron todo el día, así al anochecer regresaron a su casa, cansados de tanto correr.

- 5.- Había una vez una familia de osos, la cual integraban 4 personas que eran el padre, la madre y los 2 hijos gemelos, ellos tenían una cama con corralito y fueron creciendo, estaban acostumbrados a esa cama hasta que llegó un día que sus papás pensaron que ya estaban muy grandes para dormir en una cama tan pequeñita y decidieron comprarles una más grande para que durmieran agusto; cuando les llegó a la casa, ellos se quedaron asombrados y se dijeron en voz baja, ¡ que grande es esa cama! para quién será? .

Cuando el papá les empezó a decir: hijos, esta es su nueva cama para que duerman agusto y esa noche los arroparon y los acostaron en la nueva cama, pero cuando salieron los papás de la recámara, ellos se bajaron a su otra cama y ahí durmieron.

- 6.- Había una vez un joven oso muy avaro que vivía en una cueva grande, grande para el solo, dormía en una paja

muy grande y un día cuando ya iba a acostarse, llegaron 2 osos muy grandes que eran ladrones; pasaron por ahí y pensaron que esa cueva les serviría de escondite.

Cuando entraron vieron al joven avaro, uno de ellos le dió un puntapié y lo sacó de la cueva.

Los dos en un instante se acostaron y empezaron a dormir profundamente; en eso empezó a llover y el oso como estaba afuera pescó una pulmonía y ya.

7.- Había una vez en la selva un chanquito muy molestón y un tigre muy enojón.

Un día el chanquito empezó a molestar al tigre; le decía que porqué se vistió de rayas, ¿ acaso le había copiado a una cebra?; como era muy enojón lo persiguió a lo largo de la selva y el chanquito tuvo una idea: vió una liana colgada muy baja, se lanzó sobre ella para poder subir, pero se llevó una gran sorpresa, el otro extremo estaba sobrepuesto y se cayó y el tigre se lo comió.

Esto nos enseña que no hay que hacerle a las otras personas lo que no le guste a uno que le hagan.

- 8.- Hace muchos años hubo una reunión de changos a la que asistieron todos los changos del mundo, entre todos los que más se distinguían era una changa y su hijo, que eran muy pobres y fueron a la reunión.

Después el changuito empezó a hacer travesuras a toda la gente, a unos les metía el pic. les jalaba la cola, a otros les jalaba la silla y los demás se le quedaban mirando.

La madre regañó a su hijo mientras la gente hablaba de que era muy mal educado, pero él no hizo caso y hacía más travesuras.

Luego de que él no hizo caso llegaron a tanto sus travesuras que el orangután lo sacó de la reunión y lo exilió para siempre; a la mamá y al hijo.

- 9.- Había una vez un conejo que vivía sólo en el bosque, un día salio a explorar y subía a los árboles para ver el bosque desde arriba, para ver qué encontraba; cuando subió a un pino, unas ardillas rompieron el tronco y el conejo cayó desde arriba.

Por eso hay que saber no ser imprudente, sabiendo que nos puede pasar algo. El conejo quedó fracturado, en cama por un mes.

10.- Había una vez en una casa, una mascota que era una perra, llegó un día y tuvo un hijo cachorro, cuando ya tuvo 6 meses empezó a jugar por toda la casa mientras la perra aseaba su casita; un día pasó enfrente del baño y vio la puerta abierta, entró y estuvo jugando largo rato, tiró la tina, dejó sucias las paredes y terminó por resbalarse, tal fue su golpe que la perra salió corriendo a ver qué pasaba. Lo encontró tirado llorando, la mamá en cuanto lo vio lo sacó del baño y le dió de nalgadas y aunque esta vez era perro dijo: la curiosidad mató al gato.